

**”Mä oon hirmu ylpeä tällasesta nimikkeestä”  
Toisen asteen opettajien tunteet HAHKU-  
mentorina toimimisesta**

Edona Bogujevci

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Bogujevci, Edona. 2021. "Mä oon hirmu ylpeä tällasesta nimikkeestä". Toisen asteen opettajien tunteet HAHKU-mentorina toimimisesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 85 sivua.**

Tutkielmassa tutkittiin mentorien kokemuksia tunteista Niilo Mäki -instituutin Hahmottamisen kuntoutus -hankkeen järjestämän HAHKU-mentorointiprosessin ajalta. Opettajataustaisten mentorien kokemuksia tunteista ei ole juurikaan tutkittu, eikä hahmottamisvaikeuksien mentorina toimimisesta ole lainkaan tutkimuskirjallisuutta. Tutkielman tarkoitus oli pyrkiä ymmärtämään mentorien tunteita näin laaja-alaisen oppimisvaikeuden tukemisessa.

Tutkimuksen aineisto koostui yhdeksästä opettajataustaisesta mentorista. Tutkimusaineisto kerättiin yhdessä kahden muun pro gradu -tutkielman tekijän kanssa. Tutkimushaastattelut ja litteroinnit toteutettiin yhteistyössä. Aineisto analysoitiin narratiivisen tutkimuksen viitekehystä yhdistellen analyyttisen sillan kautta sekä narratiivien että narratiivista tutkimusta. Ensin haastatteluissa ilmi tulleet tunteet ryhmiteltiin temaattisen analyysin avulla ja sitten muodostettiin temaattisen analyysin pohjalta narratiivisen metodin mukaisesti mentorien tunnekokemuksista pikkukertomukset.

Mentorien tunteet ryhmittivät kolmen pääteeman ympärille: aktorin mentorointiin, mentorina toimimiseen ja hahmottamisen vaikeuteen. Kaikkia näitä pääteemoja sitoi erityisesti huolen tunne. Huolen tunteen ja pääteemojen viitekehystä muodostui kaksi pikkukertomusta: sankarikertomus Ainosta ja kehityskertomus Roosasta. Tämän tutkielman pohjalta mentorien kokemukset tunteista hahmottamisvaikeuden mentoroinnissa olivat myönteisiä, mutta erityisesti huolen ja epävarmuuden tunteet olivat vahvasti läsnä kertomuksissa.

Asiasanat: toinen aste, opettajat, tunteet, HAHKU-mentori

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>HAHMOTTAMINEN</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Hahmottamisen käsite.....	8
	2.2 Hahmottamisen haasteet koulussa.....	10
	2.3 Hahmottamisen haasteissa tukeminen.....	12
<b>3</b>	<b>OPETTAJAT MENTOREINA</b> .....	<b>14</b>
	3.1 Mentoroinnin käsite.....	14
	3.2 Mentorointi opetuslalla.....	17
	3.3 Mentorointi oppimisvaikeuksissa.....	18
<b>4</b>	<b>TUNTEET OHJAUKSESSA</b> .....	<b>20</b>
	4.1 Tunteiden käsite.....	20
	4.2 Mentoreiden ja opettajien tunteet.....	22
	4.3 Opettajien tunteet -komponenttimalli.....	23
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
	6.1 Tutkimuskontekstina HAHKU-hanke.....	27
	6.2 Tutkimukseen osallistujat.....	27
	6.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
	6.4 Narratiivinen tutkimus.....	31
	6.5 Aineiston analyysi.....	34
	6.6 Eettiset ratkaisut.....	41
<b>7</b>	<b>HUOLEN TUNNE MENTOROINTIKOKEMUKSIEN POHJALLA</b> .....	<b>44</b>

7.1	Aktorin mentorointi – huolta koulutusvalinnoista ja mielihyvää opiskelijan onnistumisista .....	45
7.2	Mentorina toimiminen – epävarmuutta ja ylpeyttä uudesta roolista ...	49
7.3	Hahmottamisen vaikeus – hämmennystä vaikeuksista ja häpeää hyvinvointivaltiosta.....	54
<b>8</b>	<b>KERTOMUKSET MENTOREISTA.....</b>	<b>59</b>
8.1	Ainon sankarikertomus.....	62
8.2	Roosan kehityskertomus.....	63
<b>9</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
9.1	Tutkielman johtopäätökset .....	65
9.2	Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusaiheet.....	71
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Tunteet ovat osa syvintä ihmisyyttämme. Ne ovat isossa osassa käyttäytymisessämme ja täten perustavanlaatuisesti osa arkeamme. (Nummenmaa 2010, 9.) Tunneimme iloa, surua ja ahdistuneisuutta sekä laajan skaalan muita tunteita arkielämässämme. Lasky (2000, 845) kuvailee tunteiden olevan kuin kieliä – kielet ovat erilaisia ja jokaisessa on omanlainen kielioppinsa. Eri kulttuureissa ja kieliryhmissä tunteet näkyvät ja tuntuvat eri tavoilla. Tässä tutkielmassa on läsnä länsimaalainen näkökulma, jonka linssin läpi tarkastellaan opettajataustaisten mentorien tunteita.

Yleisesti käsitetään, että mentori toimii neuvonantajana tai tukihenkilönä mentoroitavalle eli *aktorille*. He tarjoavat kokonaisvaltaista tukea tasavertaisen ja dialogisuutta painottavan vuorovaikutussuhteen kautta. (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 97; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 112). Opetusala ja mentorointi ovat paljon keskustelleet keskenään, sillä mentorointia on hyödynnetty koulutuksessa runsaasti (Hargreaves & Fullan 2000, 50) opettajien voidessa toimia mentoreina opettajille, opettajaopiskelijoille tai oppilailleen. Mentorointia on hyödynnetty muun muassa oppimisvaikeuksien ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisessa (Haft, Chen, LeBlac, Tencza & Hoeft 2019, 326; Anastopoulos & King 2014, 149). Mentorointia voi käyttää joustavasti eri tilanteissa niin yksilö- kuin ryhmämentorointina ja vuorovaikutussuhteeseen voi olla mahdollista panostaa eri tavalla kuin kouluarjen pyörteissä, jossa esimerkiksi ryhmäkoon hallinta voi vaikuttaa vuorovaikutussuhteen muodostumiseen.

Mentorointi ja opettaminen sisältävät molemmat intensiivistä vuorovaikutusta joko oppilaan tai aktorin kanssa sekä oppimisen prosessin tukemista (Zachary 2002, 37). Siten kokemukset tunteista opettajan ja mentorin rooleissa voivat olla hyvin samankaltaisia. Opettajataustaisille mentoreille opettajuus voi toimia mentoroinnin pohjana (Bullough & Draper 2004, 286), joten roolit eivät ole välttämättä selkeästi eroteltavissa, jos mentorilla on opettajataustaa. Tähän pohjautuen tutkielmassa argumentoidaan sen puolesta,

että opettajien ja opettaja-mentoreiden kokemukset tunteista voivat olla hyvin samankaltaisia, minkä johdosta opettajien tunteita ja niihin liittyvää kontekstia käsitellään mentoreiden tunteiden rinnalla.

Kun katsotaan menneisyyteen, ovat ohjauksessa tunteet olleet luonnollisesti aina läsnä, mutta tunteiden osuutta opettajana toimimisesta ei ole aina tunnustettu. Anttilan ja Väänäsen (2015, 571) mukaan toisen maailmansodan jälkeen 1950-luvulla opettajiin liittyvää keskustelua leimasivat konservatiiviset asenteet, jossa opettaja nähtiin enemmänkin oman luokan auktoriteettina. Asenteet muuttuivat selvästi seuraavien vuosikymmenien aikana. Toisen maailmansodan jälkeinen sosiaalinen muutos toi yksilöllisyyttä ja oikeudenmukaisuutta korostavia piirteitä kulttuuriimme. 1980-lukuun mennessä kuva auktoriteettiasemaa vaalivasta opettajasta muuttui tunnetyötä tekeväksi kasvatustieteen ammattilaiseksi. (Anttila & Väänänen 2015, 571.)

Tutkimuskirjallisuudessa opettajien työhön liittyvät tunteet ovat herättäneet kiinnostusta vasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Kuitenkin nykyään sitä voidaan pitää kansainvälisen tutkimuksen piirissä omana tutkimusalueenaan sekä tärkeänä tutkimuskenttänä. (Fried, Mansfield & Dobozy 2015, 416; Uitto, Jokikokko & Estola 2015, 125, 131.) Tunteet linkittyvät merkittävästi opettamisen tarkoitukseen, koulutuspolitiikkaan, opetuksen vuorovaikutukseen ja omaan työpanokseen (Hargreaves 1998, 330). Tarkemmin tarkasteltuna tunteet yhdistyvät esimerkiksi työhön, ammatilliseen identiteettiin, oppimiseen ja uupumukseen (Uitto ym. 2015, 131) eli hyvin laajasti kasvatustieteen eri osa-alueisiin. Kuva opettajasta oli pitkään yksipuolinen, mutta nykyisin tunnetyötä tekevä opettaja on suomalaisessa opetustyössä odotettu taito.

Tässä tutkielmassa opettajataustaisten mentorien kokemuksia tunteiden suhteen on selvitelty hahmottamisen haasteiden tukemisessa. Hahmottamisen haasteet ovat häiriöitä aistitiedon prosessoinnissa, mikä vaikuttaa yksilön toimintakykyyn kokonaisvaltaisesti (Räsänen, Ylönen & Talvinen 2019, 382), mutta ne ovat myös muovautuvia ja vastaavat hyvin harjoitteluun (Uttal ym. 2013, 365). Mentorointi voi olla potentiaalisesti hyödyllinen tukikeino ihmiselle, jolla on hahmottamisen haasteita. Tutkimustietoa opettajataustaisten

mentoreiden antamasta tuesta oppimisvaikeuksissa ei ole kuitenkaan kovinkaan paljon, ja opettaja-mentoreiden kokemukset tunteiden suhteen ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Tunteet ohjauksessa voivat antaa merkityksellistä tietoa työn mielekkyydestä ja haasteista, mutta Hargreaves (1998, 330) huomauttaa, että opettajien tunteiden suhteen on huomioitava myös ajallinen konteksti. COVID 19 -epidemian aikana työskennelleet opettajat ovat olleet eturintamalla ja ison työtaakan alla. Erityisesti suomalaisessa koulumaailmassa on noussut esille esimerkiksi alanvaihtoa harkitsevien opettajien määrän nousu: kuusi kymmenestä harkitsee alanvaihtoa. Työn kuormittavuus, työmäärän lisääntyminen ja palkkataso ovat yleisempiä syitä alanvaihdon harkinnalle. (OAJ 28.9.2021.) Koska tämä tutkielma on toteutettu epidemian aikana, on mahdollista, että opettajien koronavirusepidemian aikaiset työolosuhteet näkyvät lopputuloksissa. Mutta kuten tunteet heijastavat ihmisyyttä (Nummenmaa 2010, 9), heijastaa tämäkin tutkielma mahdollisesti opettajataustaisten mentoreiden tunteita koronavirusepidemian luomien poikkeusolojen keskeltä.

## 2 HAHMOTTAMINEN

"Kaikkeen toimintaamme liittyy ympäristön hahmottaminen aistitiedon avulla" (Räsänen, Ylönen & Talvinen 2019, 374). Tutkimme ympärillä olevaa maailmaa näköaistin kautta ja muiden aistien tukemana yritämme saada ympäristöstä selvää. Esineiden paikat, tilan mittasuhteet ja tilassa liikkuminen vaativat hahmottamista. Niinkin arkipäiväiset taidot kuten työkalujen käyttö ja suunnistaminen vaativat hahmottamista (Uttal ym. 2013, 352), joten ilman hahmottamisen taitoja arkipäiväinen elämä olisi hyvin haasteellista. Nämä taidot ovat välttämättömiä meille (Malanchini ym. 2020, 1). Tässä kappaleessa syvennyttään tarkemmin hahmottamisen käsitteeseen, hahmottamisen haasteisiin kouluympäristössä ja hahmottamishäiriön tukemiseen.

### 2.1 Hahmottamisen käsite

Hahmottamisen määrittelemistä tekee haastavaksi termien pirstaleisuus tutkimuskentän sisällä, sillä yleistä konsensusta ei ole muodostunut vuosikymmenienkään jälkeen (Uttal ym. 2013, 353). Esimerkiksi suomen- ja englanninkielisten termien erilaisuus heijastaa tätä. Siinä missä suomen kielen sana *hahmottaminen* kuvaa ilmiötä melko hyvin, englannin kielessä taas termejä on lukuinen kirjava joukko, kuten *visual ability*, *visuospatial skills* ja *visuospatial processing*. Englannin kielen termit ovat melko spesifejä, mutta samalla ne rajaavat ulkopuolelle hahmottamiseen liittyvät muut aistikokemukset ja rajaavat sitä paljolti näön kautta tapahtuvaksi ilmiöksi. Visuaalisuus on osa hahmottamista, mutta se ei ole pelkästään sitä.

Suomen kielessä sana *hahmottaa* sisältää laajemmat merkitykset englanninkielisiin termeihin verrattuna. Se tarjoaa yksittäisen termin, joka samalla myös kattaa hyvin termin sisälle sisältyvät nyanssit hahmottamisen suhteen. Kielitoimiston sanakirjan (2020) mukaan *hahmottaa* tarkoittaa *tajuta* tai *kokea*. Sana *hahmotella* taas tarkoittaa *ääriviivojen piirtämistä, esittämistä*



*pääpiirteissään, luonnostelemista ja kaavailemista.* (Kielitoimiston sanakirja 2020.) Näiden termien kautta otetaan hyvin huomioon hahmottamisen moninaisuus – hahmottamisen kautta ikään kuin luonnostellaan ympärillä olevaa maailmaa mielessä ja yritetään ymmärtää esineiden paikkoja. Sandberg (2021, 209) kuvailee hahmottamista palapeliksi, joka koostuu tehdyistä havainnoista.

Tämä opinnäytetyö perustuu Uttalin ja kumppaneiden (2013) sekä Räsänen ja kumppaneiden (2019) määritelmiin hahmottamisesta. Uttal ym. (2013, 353) perustelevat tutkimuksessaan hahmottamisella tarkoitettavan kykyä kuvitella ja mentaalisesti tulkita näkövaraista tietoa. Määritelmän käyttöä tukee se, että tutkimuskirjallisuuden hajanaisuudesta huolimatta tämä määritelmä on saanut eniten tukea tiedeyhteisössä (Uttal ym. 2013, 353). On kuitenkin myös huomioitava, että hahmottamiseen ei liity pelkästään visuaalisen tiedon prosessointi. Räsänen ja kumppanit (2019, 374) huomauttavat, että vaikka näkövarainen tieto on tärkeää hahmottamisessa, liittyvät siihen myös muut aistit, kuten tunto- ja kuuloaisti. Aistien avulla tarkastellaan ympäristöä ja tämä taas tukee ihmisen toimintakykyä. Hahmottamisen taitoihin yhdistyy melko vahvasti perinnöllisyys ja toissijaisesti myös kasvuympäristö (Malanchini ym. 2020, 4–5).

Hahmottamisen osa-alueita on jaoteltu Uttal ym. (2013, 353–355) toimesta eräänlaiseksi nelikentäksi, jossa on otettu huomioon hahmottamiseen liittyvät erilaiset prosessit ja väylät. Teoriaan sisältyy sekä sisäinen että ulkoinen väylä, joissa tietoa prosessoidaan eri tavoilla. Sisäisellä tiedolla (*intrinsic information*) nähtyä objektia määritellään. Ulkoisella tiedolla (*extrinsic information*) taas tarkoitetaan sitä, miten yksilö näkee objektien sijoittumisen ja niiden väliset suhteet edessään. (Uttal ym. 2013, 353–355.) Hahmottamista voidaan ajatella suuren ja pienen mittakaavan hahmottamisena Uttal ym. (2013) analyysin pohjalta taulukkomaisena nelikenttänä (Räsänen ym. 2019, 380) (Kuvio 1).

## Kuvio 1

*Hahmottamisen taitoalueiden nelikenttä (Räsänen, Ylönen & Talvinen 2019, 380)*

Mittakaava	Ei muutosta, staattinen	Muuttuva, dynaaminen
Pieni	<p>Löydä ja tunnista</p> 	<p>Muokkaa ja kokoa</p> 
Suuri	<p>Sijoita ja suhteuta</p> 	<p>Liiku ja suunnista</p> 

Hahmottamisen taitoalueiden nelikentässä ihmisen toiminta on jaettu pienen ja suuren mittakaavan mukaan sekä staattisuuden eli paikallaanpysymisen tai dynaamisen eli muuttuvuuden mukaan (Kuvio 1). Pienen ja suuren mittakaavan tehtävät pohjautuvat Uttalin ym. (2013, 353) nostamaan sisäiseen tietoon, jossa nähtyä esinettä tai asiaa tarkastellaan staattisuuden ja dynaamisuuden mukaan (Räsänen ym. 2019, 380). Pienessä mittakaavassa tähän kuuluvat objektin löytäminen ja tunnistaminen sekä muokkaaminen ja kokoaminen. Suuressa mittakaavassa tähän kuuluvat esineen tai asian sijoittaminen ja suhteuttaminen sekä liikkuminen ja suunnistaminen. (Kuvio 1.)

## 2.2 Hahmottamisen haasteet koulussa

Hahmottamisen taidot eivät kuitenkaan kaikilla kehity suotuisalla tavalla. Tällöin puhutaan hahmottamisen häiriöstä, jolloin taidot eivät ole kehittyneet siten, että se tukee ihmistä tulkitsemaan ympärillä olevaa maailmaa omaa

toimintaa tukevalla tavalla. Räsänen, Ylönen ja Talvinen (2019, 382) määrittelevät hahmotushäiriön seuraavalla tavalla:

*"[Hahmotushäiriö on] -- ajattelutoimintojen vaikeuksia, joissa aistihavainnosta ei pystytä muodostamaan kohteen tunnistamisen, käsittelyn tai asioiden välisten sijainti-, etäisyys- tai liikesuhteiden ymmärtämisen kannalta mielekästä, toimintaa tukevaa mielikuvaa."*

Kyseessä ovat siis melko laaja-alaisesti toimintaan vaikuttava häiriö, joka ei rajaudu vain maailman visuaaliseen tulkintaan, vaan on myös yhteydessä yksilön toimintaan, kuten esineiden tunnistamiseen ja suunnistamiseen kaupunkiympäristössä. Haasteena hahmottamisen häiriön kohdalla on se, että sille ei ole vielä olemassa virallista diagnoosia Suomessa. Vaikka tautiluokitus puuttuu, on kuitenkin mahdollista päästä neuropsykologin tutkittavaksi, joka voi antaa lausunnon vaikeuksista. (Hahku.fi 2021a.) Opettajien arvioimana hahmottamisen haasteita esiintyy 4-5 % luokan oppilaista. Joukko on todennäköisesti tätäkin suurempi, sillä lievempiä hahmottamisen vaikeuksia esiintyy laajemmin. (Hahku.fi 2021a.)

Hahmottamisen haasteet näyttäytyvät eri tavoin eri ikäisille lapsille ja nuorille, sillä ympäristö muuttuu ja asettaa erilaisia vaatimuksia. Eri-ikäisille oppilaille ja opiskelijoille on yhteistä se, että kouluympäristö asettaa erityisesti suuren mittakaavan suhteen (Kuvio 1) haasteita, sillä koulussa jatkuvasti liikutaan ja suunnistetaan eri paikoissa. Työssäoppimispaikat ja ryhmätilanteet voivat myös olla haastavia tilanteita, sillä ne vaativat jatkuvaa hahmottamista ja voivat olla hyvin kuormittavia tilanteita nuorelle (Sandberg 2021, 230, 236). Tämän vuoksi hahmottamisen taidot on huomioitava, kun nuori suuntaa peruskoulun jälkeen toiselle asteelle, jotta nuorella olisi realistinen käsitys siitä, minkälaisia hahmottamisen taitoja tuleva alavalinta vaatii (Sandberg 2021, 236-237).

Hahmottamisen haasteet voivat liittyä myös yksilön sosioemotionaaliseen ulottuvuuteen. Koska hahmottamisen haasteet vaikuttavat laaja-alaisesti yksilön toimintaan, voi siihen liittyä myös sosioemotionaalista oireilua ahdistuksen muodossa eli *spatiaalista ahdistusta*. Spatiaalinen ahdistus tarkoittaa ihmisen

koettua pelkotilaa, joka yhdistyy hahmottamisen eri prosesseihin. Tällöin ihminen voi yrittää välttää tilanteita, joissa tarvitaan hahmottamista tai jotka kehittäisivät hahmottamisen taitoja. (Lyons, Ramirez, Maloney, Rendina, Levine & Beilock 2018, 527.) Esimerkiksi nimien ja kasvojen oppiminen sekä liikunta ovat olleet peruskoululaisille haastavia tilanteita, joissa on koettu ahdistuksen tunteita (Räsänen ym. 2019, 384). Spatiaalista ahdistusta on raportoitu myös enemmän tytöillä kuin pojilla (Ramirez, Gunderson, Levine & Beilock 2012, 482).

### **2.3 Hahmottamisen haasteissa tukeminen**

Koska tämän opinnäytetyö keskittyy opettajiin ja sitä kautta opetusalaan, keskitytään tässä kappaleessa siihen, miten opettaja voi tukea oppilaan toimintakykyä koulussa. Koulu toimii myös tärkeänä tuen kanavana, joten tämän takia on mielekästä tarkastella hahmottamisen tukemista koulun puolella. Hahmottamiseen liittyvät haasteet voivat olla monien taitojen taustalla. Akateemiselta kannalta hyvät hahmottamisen taidot ovat myöhemmin yhteydessä luonnontieteellisiin aloihin hakeutumiseen (Lyons ym. 2018, 526) ja siellä menestymiseen (Uttal ym. 2013, 352; Räsänen ym. 2019, 384). Kuten aiemmin on todettu, hahmotusvaikeudet voivat vaikuttaa yleiseen toimintakykyyn kielteisesti ja tätä kautta vaikuttaa laajalti kouluarkeen. Taitojen tukeminen voi siis tukea opinväylää pitkäaikaisella tavalla.

Vaikka hahmottamisen häiriön seuraukset vaikuttavat laajalti koulun arkeen, hahmottamisen taitoja voi harjoitella menestyksekkäästi. Harjoittelun myötä hahmottamisen häiriön oireet lievenevät, jonka myötä esiintyy siirtovaikutusta. Kaikenlainen harjoittelu on yhteydessä hahmottamisen taitojen myönteiseen kehitykseen ja harjoittelun vaikutukset ovat myös kestäviä. (Uttal ym. 2013, 365.) Oppilaat, joilla hahmottamisen taidot ovat heikompia, hyötyvät suuremmalla todennäköisyydellä tarjotusta tuesta (Uttal ym. 2013, 368), mikä antaa vahvempaa näyttöä sen suhteen, että hahmottamisen taitoja kannattaa tukea, sillä annettu tuki vaikuttaisi olevan hyvin hyödyllistä. Sekä naiset että

miehet hyötyvät harjoittelusta yhtä paljon (Uttal ym. 2013, 364) eli tukeminen on kannattavaa ja hyödyllistä.

Hahmottamisen haasteiden tukeminen alkaa Sandbergin (2021, 231) mukaan hahmottamisen haasteiden tunnistamisella. Täten voidaan siirtyä harjoittelemaan kohdennetusti hahmottamisen osa-alueita ja tukea taitojen kehittymistä. Ympäristön muokkaaminen tuen tarpeiden mukaan, kannustaminen sekä motivointi ovat hahmottamisen haasteiden tukemisessa tärkeitä tukipilareita. (Sandberg 2021, 235–236.) Sandberg (2021, 238–247) jakaa pedagogisen tuen visuaaliseen hahmottamiseen, visuomotoriikan taitoihin, kehonhahmotukseen sekä tilan ja suuntien hahmottamiseen. Tutkimuksia mentoroinnin hyödyistä hahmottamisen haasteista ei juurikaan ole, mihin tämä tutkielma osittain pyrkii vastaamaan.

### 3 OPETTAJAT MENTOREINA

Sanan *mentori* merkitys löytyy niinkin kaukaa kuin kreikkalaisesta mytologiasta. *Mentori* on johdatettu Odysseuksen ystävän nimestä, joka jätettiin vastuuseen Odysseuksen pojan koulutuksesta (Merriam-Webster 2021) ja joka Odysseuksen poissa ollessa toimi tukihenkilönä hänen pojalleen (Alegado 2018, 113). Nykyaikaisempi merkitys mentorille on Kielitoimiston sanakirjan (2020) mukaan neuvonantajana tai tukihenkilönä toimiminen – esimerkiksi nuoremmalle työntekijälle. Keskeistä mentoroinnissa on tiedon ja sosiaalisen pääoman jakaminen (Bozeman & Feeney 2007, 721) sekä mentorin antama psykologinen tuki (Bozeman & Feeney 2007, 722; Alegado 2018, 115) eli kokonaisvaltaisen tuen tarjoaminen. Mentoroinnille on kuitenkin nykyisin laajoja määritelmiä ja sitä voi toteuttaa erilaisin keinoin, mutta neuvonantajana tai tukihenkilönä toimiminen kiteyttää mentoroinnin ydinidean. Siinä missä kreikkalaisessa mytologiassa mentori nähtiin auktoriteettina ja suojelijana nykyisin mentoroinnissa painotetaan tasavertaisuutta ja dialogisuutta (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 97; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 112).

#### 3.1 Mentoroinnin käsite

Tässä opinnäytetyössä mentoroinnin määrittelyssä nojaututaan HAHKU-mentorikoulutuksen määritelmään mentoroinnista, mikä luo perustan tarkasteltavaan näkökulmaan. HAHKU-koulutuksessa mentoroinnilla viitataan mentorin ja mentoroitavan eli *aktorin* väliseen oppimis- ja vuorovaikutussuhteeseen, jonka pohjana on avoimuus, luottamus ja tasa-arvo (HAHKU-hanke 2020). Aktori saa mentorin oppaakseen, joka auttaa aktoria henkilökohtaisissa (Levy-Feldman 2018, 184) ja/tai ammatillisissa kehityksen kohteissa (Kanniainen, Nylund & Kuipias 2017, 5; Levy-Feldman 2018, 184). Aiemmin nostettuun määritelmään verrattuna HAHKU-hankkeen termi ottaa mentoroinnin eri aspektit huomioon laajemmin. Mentorointia ei siis nähdä

yksisuuntaisena vuorovaikutussuhteena, vain aktoriin vaikuttavana suhteena, vaan myös mentoriin itseensä vaikuttavana vuorovaikutuksena.

Aikojen saatossa mentorointi siis on kehittynyt enemmän vuoropuhelun ja tiedon molemminpuolisen jakamisen suuntaan, missä on sekä mentorille että aktorille tilaisuus oppia (Heikkinen ym. 2008, 112). Keskeistä mentoroinnissa on mentorin ja aktorin välinen vuorovaikutussuhde (Kanniainen ym. 2017, 6), sillä mentorointi tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa, jossa on vähintään kaksi osapuolta – välillä useampikin, jos kyseessä on ryhmässä tapahtuva mentorointi. Täten onnistunut mentorointi kumpuaa vuorovaikutussuhteen rakentamisesta ja ylläpidosta (Zachary 2002, 28) sekä siihen liittyvästä luottamuksellisesta vuorovaikutuksesta, tavoitteellisuudesta ja sitoutumisesta (Kanniainen ym. 2017, 6).

Mentoroinnin on huomattu vaikuttavan molemminpuolisesti niin mentoriin kuin aktoriin (Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss 2008; Heikkinen ym. 2008; 118; Alegado 2018, 112), mutta on huomioitava, että molemminpuolinen oppiminen edellyttää mentorointisuhteessa aitoa dialogisuutta mentorin ja aktorin välillä (Karjalainen ym. 2006, 98). Esimerkiksi Alegadon (2018, 112) tutkimuksessa hyödyt eivät olleet molemmille osapuolille samansuuruisia, mutta tulokset antavat osviittaa siitä, että mentorointisuhteessa molemmat osapuolet voivat hyötyä mentoroinnista. Lucas ja James (2018, 704) nostivat tutkimuksessaan esille tutkittavien mentoreiden hyödyiksi nousseen omien taitojen kehittymisen ja tyytyväisyyden tunteen auttamisesta, kun taas aktoreiden kohdalla tyytyväisyys linkittyi mentorisuhteen laadukkuuteen.

Hyötyjen lisäksi mentoroinnissa voi kohdata myös negatiivisia kokemuksia. Eby ja McManus (2004, 264–265) tutkivat mentoreiden negatiivisia kokemuksia liittyen aktorin mentorointiin, missä kielteiset kokemukset liittyivät esimerkiksi aktorin tekemään sabotointiin, aktorin henkilökohtaisiin ongelmiin, aktorin alisuoriutumiseen, aktorin haluttomuuteen oppia ja yleisesti mentorisuhteen koettuun haastavuuteen. Zachary (2002, 29) kuitenkin painottaa, että mentorisuhteessa eri vaiheiden sisäistäminen voi edesauttaa onnistuneen mentorisuhteen ylläpitämistä. Tarkemmin tarkasteltuna mentorointisuhteesta

voidaan nostaa neljä vaihetta: mentorointisuhteen rakentaminen, yhteinen ymmärrys, yhdessä tekeminen ja oivaltaminen sekä mentorisuhteen päättymisen (HAHKU-hanke 2020). Zacharyn (2002, 29) jakamat mentorisuhteen vaiheet ovat samantapaisia: valmistautuminen (*preparing*), neuvottelu (*negotiating*), mahdollistaminen (*enabling*) ja suhteen päättymisen (*coming to closure*). Kyseiset vaiheet rakentuvat toistensa päälle ja vaihtelevat yksilöllisesti eri mentori-aktori -suhteiden välillä (Zachary 2002, 29). Zachary (2002, 29) painottaa myös sitä, että eri vaiheiden sisäistäminen voi edesauttaa onnistuneen mentorisuhteen ylläpitämistä.

Ensimmäisessä vaiheessa eli mentorointisuhteen rakentamisessa lähdetään liikkeelle siitä, että mentorin ja aktorin kemiat kohtaavat. Palmerin (1998) toteaa, että *"the teacher must meet the right student"* (Zachary 2002, 29 mukaan). Mentorisuhteen toisessa vaiheessa eli neuvottelussa sovitaan oppimisen tavoitteista, rajataan mentoroinnin sisältöä ja suhteen prosessia. Tällöin jaetaan vastuualueita ja sovitaan esimerkiksi siitä, missä ja miten mentori ja aktori tapaavat toisensa. Tässä korostuu vuorovaikutuksen laatu, jotta osapuolien sitoutumista mentorointiin voidaan rakentaa. (Zachary 2002, 32.) Kolmas vaihe, mahdollistaminen, on Zacharyn (2002, 33) mallintaman mentorisuhteen vaiheista pisin, sillä kyseisessä vaiheessa mentorin roolissa korostuu aktorin kehityksen ruokkiminen ja täten sisältää myös syvimmän oppimisen tason mentorilla ja aktorilla. Tuen tarjoaminen, haastaminen ja asioiden visioiminen ovat mentorisuhteessa piirteitä, jotka edesauttavat kasvua ja kehitystä (Zachary 2002, 35). Tässä tutkimuksessa myös keskitytään erityisesti tähän vaiheeseen, sillä tutkielman tutkimusongelma sijoittuu tämän vaiheen piiriin. Mentorisuhteen neljäs ja viimeinen vaihe, suhteen päättymisen sisältää mentoroinnin aikana opitun arviointia, kehityksen tunnustamista ja oppimisen ylistämistä (Zachary 2002, 35).



### 3.2 Mentorointi opetuslalla

Mentorointia on hyödynnetty työelämässä melko paljon eri aloilla (Kanniainen ym. 2017, 5; Levy-Feldman 2018, 184) ja erityisesti opetuslalla se on ollut laajemmin käytössä jo jonkin aikaa (Hargreaves & Fullan 2000, 50). Opettajille opettajuus toimii perustana mentoroinnille ja tarjoaa tapoja toimia kyseisissä oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa (Bullough & Draper 2004, 286). Opettajat voivat toimia mentoreina niin vasta työelämään astuneille opettajille, opettajaopiskelijoille kuin oppilailleen. Useimmiten opettajat toimivat mentoreina nuoremmille opettajille, jotka ovat juuri astuneet työelämään (Alegado 2018, 113).

Mentoroinnilla on paljon yhteistä opettamisen kanssa, mutta niistä löytyy myös eroavaisuuksia. Opettajan lailla myös mentori jakaa osaamista ja tietoa sekä tukee ja kannustaa (HAHKU-hanke 2020). Niin mentoroinnissa kuin opettamisessa keskitytään myös oppimisen prosessiin (Zachary 2002, 37). Opettajana toimimiseen verrattuna mentorin roolissa korostuu kuitenkin enemmän tasavertaisena tukihenkilönä toimiminen aktorille, kun taas opettaja-oppilas -suhteessa on läsnä esimerkiksi opetusjärjestelmän tuoma hierarkkisuus. Opettaja on kuitenkin eettisesti ja laillisesti vastuussa oppilaistaan sekä velvollinen toteuttamaan opetussuunnitelman mukaista räätälöityä sisältöä, joten tasavertaisena tukihenkilönä toimimisen periaate ei siinä mielessä toteudu.

Mentoroinnista voi olla monenlaista hyötyä opettajalle. Se voi tuoda esille käytännön työn kautta hankittua osaamista ja tukea jo töissä olevien työntekijöiden ammatillista kehitystä. Opiskelijoita mentorointi voi taas tukea tulevan uran suunnittelussa. (Kanniainen ym. 2017, 5.) Mentorointi voi myös antaa opettajille paremmat mahdollisuudet kehittää itseään ammatillisesti (Hargreaves & Fullan 2000, 52; Zachary 2002, 27; Bullough & Draper 2004, 284) ja rikastuttaa omia opetuskokemuksiaan (Hargreaves & Fullan 2000, 52; Zachary 2002, 27) sekä synnyttää uudestaan intoa opetustyötä kohtaan (Hargreaves & Fullan 2000, 52). Muita hyötyjä voivat olla esimerkiksi näkökulmien laajentuminen, kuuntelutaitojen kehittyminen ja oman työn merkityksellisyyden

syveneminen (Zachary 2002, 27). Esimerkiksi Bullough'n ja Draper'n (2004), Heikkisen ym. (2008) ja Alegadon (2018) tutkimuksissa niin mentorit (kokeneemmat opettajat) kuin aktorit (noviisiopettajat) hyötyivät mentoroinnista.

### 3.3 Mentorointi oppimisvaikeuksissa

Mentorointia on hyödynnetty opetuslalla oppimisvaikeuksien, psykososiaalisen hyvinvoinnin ja neurokirjoon kuuluvien ihmisten toimintakyvyn tukemisessa. Hahmottamisen haasteiden tukemisesta ei juurikaan löydy tutkimuskirjallisuutta, mutta tutkimuksia mentoroinnin myönteisistä vaikutuksista esimerkiksi ADHD-oireisten ja autismikirjoon kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden tukemisesta mentoroinnin kautta löytyy. Täten kappaleessa keskitytään näihin osa-alueisiin hahmottamisen mentorointiin liittyen tutkimusten puutteen vuoksi.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön tukemisessa mentoroinnin kautta on saatu myönteisiä tuloksia esimerkiksi ryhmäterapien ja yksilöllisen mentoroinnin yhdistämisestä ADHD-oireisilla opiskelijoilla (Anastopoulos & King 2014, 149), yksilöllisestä vertaismentoroinnista ADHD- ja oppimisvaikeustaustaisten nuorten kohdalla (Haft, Chen, LeBlanc, Tencza & Hoeft 2019, 326) ja yksilöllisen mentoroinnin käyttämisestä tuen muotona ADHD-oireisen lapsen tukemisessa (Alomar & Strauch 2014, 71). Mentorointi on ollut yhteydessä myönteisesti psyykkisen hyvinvoinnin paranemiseen (Anastopoulos & King 2014, 149; Haft ym. 2019, 326) ja tyypillisten ADHD-oireiden lieventymiseen (Alomar & Strauch 2014, 71; Anastopoulos & King 2014, 149). Tästä voidaan päätellä, että mentorointi voi oikein toteutettuna toimia kokonaisvaltaisena tuen muotona tai tuen lisänä oppimisvaikeuksissa ja/tai tarkkaavuuteen liittyvissä haasteissa.

Mentorointiin liittyvää tutkimusala on kritisoitu siitä, että aiemmat tutkimukset eivät anna systemaattisia viitteitä mentoroinnin yhteydestä aktorien

parempaan hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Paljon myös riippuu aktorin tilanteesta - oppimisvaikeudet yhdessä psyykkisen oireilun kanssa vaativat enemmän systemaattisempaa tuen muotoa, eikä mentorointi siihen välttämättä yksinään riitä. Aiemmin esitettyihin tutkimustuloksiin nojautuen voi kuitenkin mentoroinnista olla hyötyä optimaalisesti toteutettuna, mutta tarvitaan lisää näyttöön perustuvia katsauksia mentoroinnin hyödyllisistä seurauksista.

## 4 TUNTEET OHJAUKSESSA

Sosiologisen tutkimussuuntauksen mukaan tunteet esiintyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa oman kulttuurin kontekstissa. Tunteet ovat perustavanlaatuisesti osa sosiaalisia tilanteita (Bericat 2016, 491) ja jokainen osa ihmisen toiminnasta on sitoutunut niihin (Barbalet 2002, 1). Tunteiden määrittelyn kohdalla haasteena on, että tunteille ei ole selkeää, yhtenäistä käsitettä. Tämä heijastaa osittain sitä, että kyseessä on monitieteellinen käsite, jonka määritelmä riippuu paljolti tieteenalan näkökulmasta. Samankaltainen ongelma kohdataan määriteltäessä opettajien tunteita.

Tässä tutkielmassa käsitellään sekä opettajia että mentoreita. Ensinnäkin molemmat roolit sisältävät paljon samaa (ks. luku 3.2). Toiseksi tutkielma tutkii opettajataustaisia mentoreita, minkä vuoksi on mielekäästä keskittyä tutkimusnäyttöön, joka koskee sekä opettajia että mentoreita. Opettajien tunteista löytyy kuitenkin enemmän systemaattista tutkimuskirjallisuutta, jonka johdosta tutkielmassa keskitytään enemmän niihin. Kaikki käsitellyt tutkimukset eivät noudata tunteiden sosiologista suuntausta. Aihekirjallisuuden tuoreuden vuoksi ne on kuitenkin sisällytetty, jotta saataisiin muodostettua kattavampi tieteellinen tausta opettajien ja mentoreiden kokemuksista tunteiden suhteen.

### 4.1 Tunteiden käsite

Lasky (2000, 845) kuvailee tunteiden olevan kuin kieliä. Kielet yhdistävät erilaisia ihmisryhmiä ja kaikissa niissä on omat merkityksensä sekä omanlainen kielioppi. Jokainen kokee niitä kulttuuri- ja kieliryhmään katsomatta, mutta ne esiintyvät eri tavoilla riippuen kunkin ympäristön sosiaalisista tekijöistä. (Lasky 2000, 845.) Ne liittyvät vuorovaikutuksessa olennaisesti sosiaaliseen merkitykseen ja sen kokemiseen sekä siinä saatuun tunnustukseen että ihmisen omaan turvallisuuden tunteeseen (Lasky 2000, 844). Barbalet (1998, 27) taas kuvailee, että ympärillä olevaa sosiaalista kontekstia ja ihmisiä yhdistää toisiinsa tunteiden

luoma side. Kun ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, antaa se virikkeitä tunnekokemuksille. (Barbalet 1998, 27) Tunteet täten muodostavat ihmisessä kehollisia ilmauksia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja viestittävät ihmiselle itselleen kokemansa tilanteen merkityksellisyyttä (Bericat 2016, 493).

Tunteita voi olla monenlaisia ja erilaisia tunteita voi herätä erilaisissa tilanteissa - ne riippuvat täysin ihmisestä ja sosiaalisesta kontekstista sekä kulttuurista. On kuitenkin olemassa tunteita, joita ihmiset kokevat perimästä tai kulttuuritaustasta huolimatta. Tunteita, joita ihmiset voivat kokea elämänsä aikana, ei voida määrällisesti tarkasti määritellä, sillä se riippuu siitä, kuinka monta sosiaalista tilannetta kulttuurinen konteksti tunnustaa (Kemper 1987, 263-264). Kemper (1987, 268) argumentoi, että pelko, viha, masentuneisuus ja tyytyväisyys ovat *primääritunteita* (primary emotions), joita ihmiset kokevat kulttuurista ja perimästä huolimatta ja jotka ovat fysiologisesti selitettävissä. *Sekundääritunteet* (secondary emotions), kuten syyllisyys, häpeä ja ylpeys, nähdään primääritunteisiin linkittyneinä. Sekundääritunteet syntyvät sosiaalisissa konteksteissa primääritunteiden pohjalta ja ovat tällä tavoin toisiinsa yhdistyneitä. Primääri- ja sekundääritunteet esiintyvät esimerkiksi pareittain, kuten viha-häpeä. (Kemper 1987, 276, 283.) Tällä tavoin tunteiden sosiologisen näkökulman mukaan nähdään, että tunteiden *ilmaisu* tapahtuu vuorovaikutuksellisissa tilanteissa.

Kemperin (1987, 283) teoriaan nojautuen voidaan nähdä tunteiden sitoutumisen sosiaalisiin tilanteisiin ja ympärillä oleviin kulttuurisiin tekijöihin. Tunteiden sosiologisessa tarkastelussa merkityksellistä on sekä tunteiden kokemuksellisuus että tunteiden kontekstuaalisuus (Barbalet 1998), jolloin niitä ei nähdä vain yksilön sisäisinä kokemuksina (Barbalet 1998; Lasky 2000). Tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti tunteiden luomiin kokemuksiin ja niihin liittyviin konteksteihin opettaja-mentoreiden näkökulmista.

## 4.2 Mentoreiden ja opettajien tunteet

Tunteet ovat osa ihmisen toimintaa (Barbalet 2002, 1), joten on tunteilla merkittävä rooli myös ohjauksessa. Opettaminen sisältää vastavuoroista toimintaa ja vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Opettajat neuvottelevat, ohjaavat ja keskustelevat oppilaiden, kollegoiden ja oppilaiden huoltajien kanssa. Samoin mentorointi sisältää runsaasti vastavuoroista sosiaalista toimintaa, kuten neuvottelua ja kuuntelemista, aktorin kanssa.

Opettamisen näkökulmasta tarkasteltaessa Hargreaves (1998, 330) korostaa tunteiden olevan perustavanlaatuinen osa opettamista. Nias (1996) myös lisää, että tunteet voivat liittyä opettajan ammatilliseen identiteettiin ja työhön (Uitto ym. 2015, 124 mukaan), kuten opetuksen päämääriin, koulutuspolitiikkaan, opetukseen liittyviin ihmissuhteisiin ja opettajan omaan koettuun kokemukseen siitä, kuinka paljon antaa itsestään opetustyölleen (Hargreaves 1998, 330). Lisäksi tunteet voivat olla yhteydessä opettajan omaan hyvinvointiin ja psyykkiseen uupumiseen (Uitto ym. 2015, 131). Mentorointi on koettu emotionaalisesti kuormittavaksi, sillä mentorin on toimittava aktorille niin suojelijana, terapeuttina kuin valmentajanakin (Bullough & Draper 2004, 278). Mentorit kokivat turhautuneisuuden tunteita liittyen vaikeuteen ylläpitää mentorointisuhdetta aktorin kanssa (Heirdsfield ym. 2008, 118). Mentoroinnin aikana mentorit kokivat myös epävarmuuden hetkiä (Bullough & Draper 2004, 287) ja negatiivisia tunteita liittyen koettuun epäonnistumiseen mentoroinnissa (Beltman, Helker & Fischer 2019, 62). Tämän vastapainoksi mentorointi on pidetty myös myönteisenä kokemuksena. Mentorit kokivat mielihyvän tunteita aktoreiden auttamisesta (Bullough & Draper 2004, 284) ja tyytyväisyyttä aktorin saavutuksista (Riebschleger & Cross 2011, 78). Tarkemmin tarkasteltuna tyytyväisyyttä tunnettiin mentorin ja aktorin välisessä vuorovaikutussuhteesta (Beltman ym. 2019, 62), aktorin itseluottamuksen ja innostuneisuuden kasvamisesta (Heirdsfield ym. 2008, 119) sekä aktorin kehityksestä (Bullough & Draper 2004, 284).

Opettajien ja mentoreiden kokemukset tunteista liittyvät pääasiassa samankaltaisiin teemoihin, kuten omaan toimintaan, koettuun pystyvyyteen sekä vuorovaikutukseen oppilaan tai aktorin kanssa. Opettajataustaisille mentoreille opettajuus toimii mentoroinnin pohjana (Bullough & Draper 2004, 286), joten tutkielmassa argumentoidaan sen puolesta, että opettajien ja opettaja-mentoreiden kokemukset tunteista voivat olla hyvinkin samanlaisia. On kuitenkin huomioitava, että mentoreita koskeva tutkimuskirjallisuus ei Bullough'n ja Draper'n (2004) tutkimusta lukuun ottamatta koske nimenomaan opettajataustaisia mentoreita. Samalla on kuitenkin huomioitava, että kokemukset edellä mainituista seikoista voivat erota ja olla riippuvaisia sekä yksilöistä että kulttuureista (Hargreaves 1998, 330). Kuten on aiemmin mainittu, tunteet esiintyvät eri tavoilla riippuen sosiaalisista tekijöistä ympäristössä (Lasky 2000, 845).

### 4.3 Opettajien tunteet -komponenttimalli

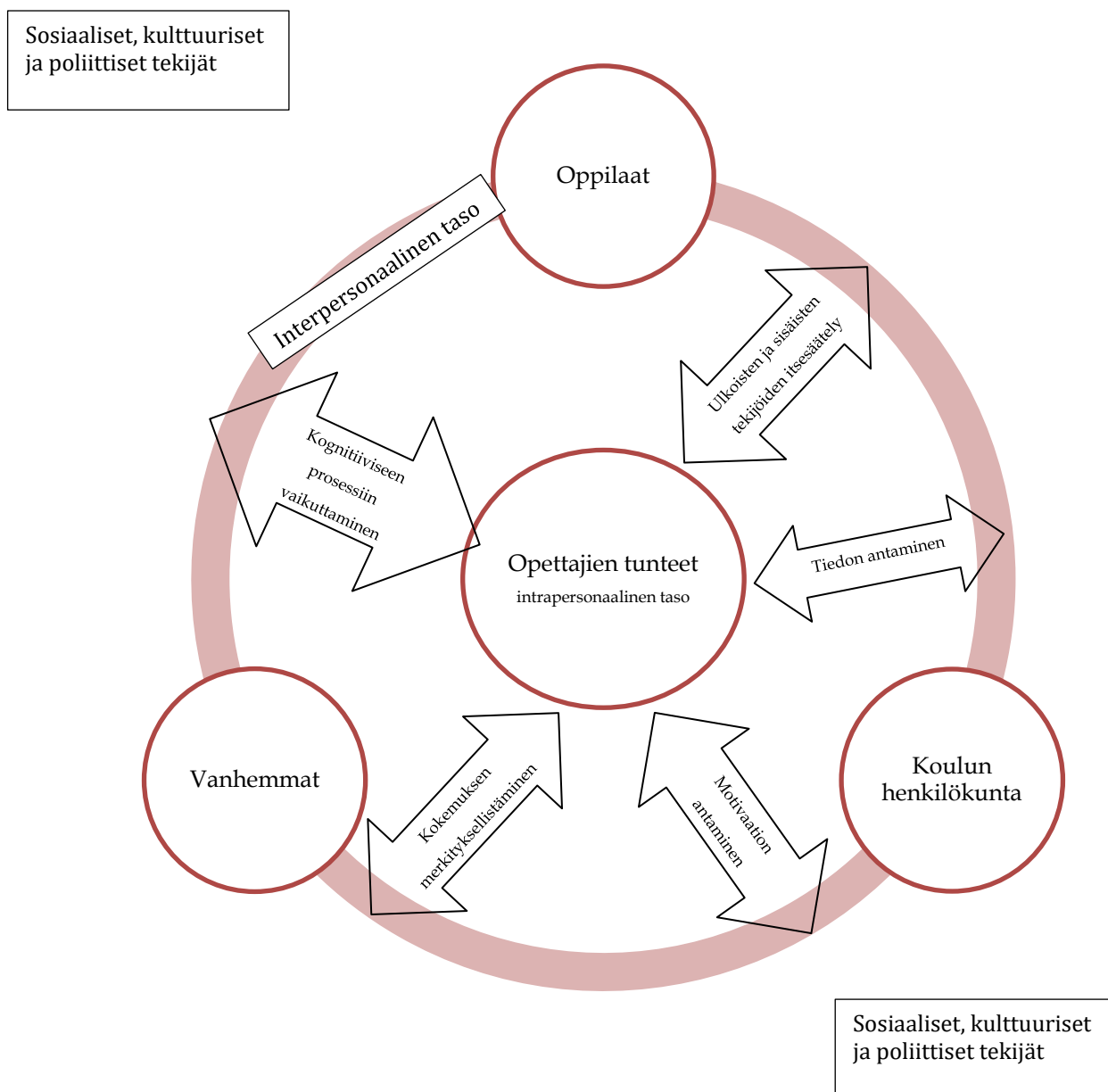
Tunteet ovat subjektiivisia kokemuksia, joten on otettava huomioon niin yksilölliset, kognitiiviset, poliittiset ja kulttuuriset seikat, jotka voivat olla yhteydessä niiden ilmenemismuotoihin. Tämä on opettajien tunteita koskevan tutkimuskirjallisuuden yksi haaste. Toisena haasteena voidaan pitää tällä tutkimusalueella tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä löyhiä määritelmiä opettajien tunteille (Fried ym. 2015, 415). Tämä myös mukailee tunteisiin liittyviä tutkimuksia yleisemmin ja määrittelemiseen liittyviä haasteita.

Fried ja kumppanit (2015, 432) toteavat meta-analyysinsa pohjalta opettajien tunteiden olevan moniosaisia (*multicomponential*) ja ovat analyysinsa pohjalta muodostaneet *opettajan tunteet* -komponenttimallin (Kuvio 2). Mallissa opettajien tunteet esiintyvät sekä intrapersonaalisella (yksilön sisäisellä) että interpersonaalisella (ihmisten välisellä) tasolla. Intrapersonaalisuuteen lukeutuu mallissa oma identiteetti, uskomukset, arvot ja luonteenpiirteet. Siinä missä intrapersonaaliset tekijät ovat yhteydessä tunteiden biologisiin ja psykologisiin

osa-alueisiin, ovat interpersonaaliset tekijät yhteydessä tunteiden sosiaaliseen puoleen (Corcoran & Torney 2012; Fried ym. 2015 mukaan). Sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös kulttuuriset ja poliittiset tekijät on otettu mallissa huomioon. (Fried ym. 2015.) Koska malli ottaa huomioon erityisesti tunteiden sosiokulttuurisen aspektin, soveltuu se hyvin käytettäväksi tämän tutkielman analyysivälineenä.

## Kuvio 2

*Opettajan tunteet -komponenttimalli Fried'n, Mansfield'n ja Dobozy'n (2015, 428) mallia mukaillen*





Opettajien tunteiden katsotaan mallissa muodostuvan viiden eri toiminnan kautta: tiedon antaminen (*inform*), kokemuksen merkityksellistäminen (*give quality to experience*), kognitiivisen prosessiin vaikuttaminen (*influencing cognitive process*), ulkoisten ja sisäisten tekijöiden itsesäätely (*regulating internal and external processes*) ja motivaation antaminen (*providing motivation*) (Kuvio 2). Tässä tutkielmassa keskitytään vain tiedon antamiseen ja kokemuksen merkityksellistämiseen tämän tunteiden sosiologisen näkökulman vuoksi.

**Tiedon antaminen.** Tunteet voivat kertoa yksilölle itsestään ja muista ihmisistä sekä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja poliittisesta kontekstista. Opettajan kokema tunne nähdään sillä tavalla oppilaaseen kietoutuneena, että niitä ei voi erottaa toisistaan. Käytännössä tämä opettajan ja oppilaan välinen tunteiden kietoutuminen näkyy siten, että *tunteen kokeminen* voi antaa opettajalle tietoa hänen vuorovaikutuksestaan oppilaansa kanssa. Opettajan *tunteen ilmaisu* taas kertoo oppilaalle hänen vuorovaikutuksestaan opettajan kanssa. (Fried ym. 2015, 427–428.)

**Kokemuksen merkityksellistäminen.** Myös kokemuksen merkityksellistämiseen sisältyy sekä opettajan että oppilaan tunteet. Tässä tärkeää on se, että opettaja ymmärtää, miten omat ja oppilaan tunteet muovaavat kokemuksien merkitystä. Tiedon antaminen tunteista toimii tässä merkittävänä tekijänä – tieto tunteista auttaa opettajaa ymmärtämään tunteita liittyen omiin opetuskokemuksiin ja tätä kautta ymmärtämään oppilaiden oppimiskokemuksia. (Fried ym. 2015, 427–428.) Kokemuksen merkityksellistämiseen liittyvät myös laajemmat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset tekijät (Fried ym. 2015, 427–428).

Näiden kahden tehtävän pohjalta käsitellään myös myöhemmin opettaja-mentorien kokemia tunteita (ks. luku 7).

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää mentorikoulutukseen osallistuneiden toisen asteen opettajien kokemia tunteita hahmottamisen mentorina toimimisesta. Aiempia tutkimuksia tähän aiheeseen liittyen ei ole, joten tutkielman tarkoituksena on vastata tähän tutkimusaukkoon ja lisätä ymmärrystä HAHKU-mentorina toimimisesta.

Tutkimuksessa tunteita tutkitaan suhteessa oppimisvaikeuksiin. Ymmärryksen lisääminen opettajataustaisten mentoreiden kokemuksista näin laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tukemisessa on tärkeää, sillä tunteet antavat osviittaa siitä, mitä opettajat kokevat mentorointiprosessissa ja minkälaisiin konteksteihin opettaja-mentoreiden tunteet liittyvät. Tutkimus voi antaa tietoa myös siitä, minkälaisia mahdollisuuksia mentorointi antaa opettajille ja miten opettajat sopeutuvat uuteen rooliin mentorina. Sekä opettajat että mentorit ovat kokeneet monenlaisia tunteita mentorointiprosessissa (ks. esim. Bullough & Draper 2004; Uitto ym. 2015), joten pohjalla on oletus siitä, että opettaja-mentoreiden kokemuksissa esiintyy monenkaltaisia kokemuksia tunteista. Samalla voidaan myös saada tietoa enemmän siitä, miten HAHKU-mentorikoulutusta voisi kehittää. Tutkimuksen kautta saatavaa tietoa hyödynnetään HAHKU-mentorikoulutuksen kehittämisessä, joten se myös tuo lisää tietoa koulutuksen kehittämisen kohteista ja hyödyistä koulutuksen järjestäjille. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi muotoutui kerätyn aineiston ohjaamana seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisiin teemoihin HAHKU-mentorien kokemat tunteet ryhmittyvät?
2. Minkälaisia kertomuksia HAHKU-mentorien tunteet muodostavat?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuskontekstina HAHKU-hanke

Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu yhteistyössä Hahmottamisen kuntoutus (2014-) -kehittämishankkeen kanssa. HAHKU-hanke on saanut rahoituksensa Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskukselta (STEA) ja toimii yhteistyössä Niilo Mäki -instituutin ja erityisen tuen järjestöjen kanssa (ADHD-liitto, Aivoliitto, Autismiliitto, Erilaisten oppijoiden liitto, Suomen CP-liitto). Hankkeen tavoitteena on kehittää hahmottamishäiriöiden tiedottamiseen perustuvaa sivustoa, toteuttaa verkkoharjoitteita ja järjestää mentori- ja asiantuntijakoulutuksia. (Hahku.fi 2021b.)

HAHKU-hankkeen mentorikoulutuksen tavoitteena on tarjota halukkaille koulutus, jonka turvin kyetään toimimaan tukihenkilönä ihmiselle, jolla on hahmottamisen häiriö. Hahmola-nimistä oppimisympäristöä käytetään koulutuksessa oppimisen verkkoalustana ja mentoroinnissa ohjauksen työkaluna (Hahku.fi 2021c.) Koulutuksia järjestettiin verkkovälitteisesti syksyllä 2020, jolloin ryhmiä oli viisi: kolme ammattilaisille ja kaksi muille.

### 6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuneet rekrytoitiin HAHKU-hankkeen kautta. Mentorikoulutukseen osallistuneille opettajille ja muihin ammattiryhmiin kuuluville lähetettiin tiedote sekä kurssialustan kautta Moodlesta että koulutuksen järjestäjien toimesta sähköpostitse. Yhteystiedot tutkimushaastatteluihin lupautuneille saatiin sähköpostin kautta koulutuksen järjestäjiltä. Haastateltaviin otettiin yhteyttä pääasiassa sähköpostitse, paitsi yhteen tutkittavaan tekstiviestillä.

Haastattelut toteutettiin yhteistyössä pro gradu -tutkielman tekijöiden Ahvosen (2021) ja Naukkarisen (2021) kanssa (ks. luku 6.3), joiden aineistoon

kuului muitakin kuin opettajia. Tähän tutkimukseen haastateltiin vain toisen asteen opettajia tutkimuksen fokuksen vuoksi. Kaikista haastateltavista muodostettiin tunnistekoodit siinä järjestyksessä, jossa haastattelut pidettiin. Tunnistekoodit lyhennettiin sanaparista HAHKU-mentori ja numeroitiin kronologisessa järjestyksessä, esimerkiksi HM1, HM2, HM3... jne.

Alun perin 13 haastateltavaa oli tarkoituksena päätyä tämän tutkimuksen aineistoksi. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että haastateltavista kolme ei ollut toiminut tai olivat toimineet erittäin lyhyen aikaa mentorina (enintään yhden tapaamisen ajan), mutta olivat kuitenkin käyneet HAHKU-mentorikoulutuksen. Mentoroinnissa keskeistä on mentorin ja aktorin välinen vuorovaikutussuhde (Kanniainen ym. 2017, 6), joten tutkimuksen kohdejoukosta rajattiin ulkopuolelle kyseiset tutkittavat, sillä heillä ei ollut mentorisuhteen muodostamisesta kokemusta tai kokemus oli niin vähäistä, että he eivät kyenneet tarjoamaan näkökulmia tunteista, joita mentorisuhteen aikana saattaa herätä. Täten kyseiset haastateltavat eivät lukeutuneet tutkimuskysymyksen määrittelemään joukkoon eli mentoreihin, eivätkä olleet tämän tutkimuksen kannalta relevantteja haastateltavia. Yksi haastateltava ei myöskään antanut tutkimukselle relevanttia tietoa haastattelussa, joten hänet rajattiin tutkimuksen kohdejoukosta ulkopuolelle. Kyseiset haastattelut ovat kuitenkin osa isompaa aineistoa HAHKU-hankkeen piirissä, joten niiden tuomaa aineistoa hyödynnetään tutkimushankkeessa. HAHKU-hankkeen puolelta tuli myös toiveena meille kolmelle pro gradu -tutkielman tekijöille se, että me haastattelisimme kaikki vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet koulutettavat. Näin ollen tähän tutkimukseen päätyi opettajataustaisten mentorikoulutettavien joukosta yhteensä yhdeksän tutkittavaa.

### **6.3 Tutkimusaineiston keruu**

Myös tutkimusaineisto kerättiin yhteistyössä Ahvosen (2021) ja Naukkarisen (2021) kanssa. Haastattelu valikoitui tutkimusaineiston keruutavaksi sen

joustavuuden vuoksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Täten pääsimme myös muodostamaan yhden haastattelukokonaisuuden kolmen eri gradun teemoista.

Kun neuvottelimme haastattelun muodosta tarkemmin yhdessä, päädyimme pitämään teemahaastattelun. Teemahaastattelussa aiheet on päätetty etukäteen, mutta tarkkoja kysymyksiä ei välttämättä ole (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Teemahaastattelumme sisälsi kaksi pääteemaa: mentorikoulutus ja mentorina toimiminen (Liite 1). Oma osuuteni haastattelusta myötäili puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat samoja kaikille haastateltaville, mutta niitä ei ole välttämätöntä kysyä samassa järjestyksessä kaikilta (Eskola ja Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47 mukaan). Puhtaasti puolistrukturoitua haastattelua teemahaastattelut eivät noudattaneet, sillä esimerkiksi Naukkarisella (2021) oli enemmän kerronnallinen haastattelutyyl.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi tähän tutkimukseen hyvin, kun otetaan huomioon tutkimuksen viitekehys. Kun on kyseessä tunteiden tutkiminen, niin puolistrukturoitu haastattelu antaa tilaa haastateltaville tuoda esille asioita omaehtoisemmin ja haastattelijan puolelta taas tilaa lähestyä asiaa sensitiivisemmin, kun ei ole tarkkaan valittuja kysymyksiä, joita käydään läpi. Tunteet mentorointitilanteessa voivat olla tutkittavalle herkkä aihealue, sillä ne voivat esimerkiksi heijastella aiempia kokemuksia, myönteisiä tai kielteisiä. Kun verrataan esimerkiksi täysin strukturoimattomaan haastatteluun, jossa haastattelujen yhdenmukaisuus voi olla paljon vähäisempää (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44), puolistrukturoitu haastattelu antaa enemmän tilaa nostaa esille spontaanimmista asioista, joita ei välttämättä tule esille tarkoin muodostettujen kysymysten kautta. Samalla se kuitenkin antaa tilaisuuden saada aineistoa ennalta määräytyistä teemoista eli tuottaa huomattavasti yhdenmukaisempaa aineistoa. Täten myös analyysin tekeminen on mielekkäämpää ja voidaan saada tietoa, jota voi tästä kohdejoukosta yleistää tieteellisellä tasolla.

Aineistonkeruun vastuut ja työt jaettiin tasapuolisesti, mikä varmisti aineiston yhtenäisyyden ja laadun, sillä aineisto oli kolmen tutkielman tekijän käsissä. Tätä kutsutaan *tutkijatriangulaatioksi*, jolloin useampi tutkija osallistuu

sekä aineistonkeruuseen että tulosten analysointiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Tämä lisää myös tämän tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastatteluiden toteuttaminen ja käsittely eivät ole olleet vain yhden tutkijan käsissä. Tällöin aineiston katoaminen tai muuttuminen on hyvin epätodennäköistä. Yhteistyö myös säästi aikaa sekä meiltä tutkimuksen tekijöiltä että haastateltavilta, kun haastatteluihin ei tarvinnut osallistua kolmena eri ajankohtana.

Ennen haastattelujen pitämistä haastateltaville lähetettiin haastattelun runko, josta näkyi haastatteluissa läpikäytävät teemat (Liite 1). Haastattelut toteutettiin verkkovälitteisesti Zoom- ja Teams-kokousohjelmien kautta vallitsevan COVID-19 -epidemian vuoksi tammi-maaliskuussa 2021. Ohjelmissa oli nauhoitusmahdollisuus, mitä hyödynnettiin haastatteluissa, jotta haastatteluiden nauhoittaminen onnistuisi turvallisesti. Osa haastatteluista toteutettiin yhteisesti siten, että kaikki kolme pro gradu -tutkielman tekijää oli paikalla haastateltavan lisäksi. Kaiken kaikkiaan yhdessä toteutettuja haastatteluja oli yhteensä seitsemän. Yksin toteutetut haastattelut toteutettiin samalla tavalla kuin yhdessä toimiessa eli yksi haastattelija kävi läpi kaikki teemahaastattelun teemat ja keräsi myös muiden tutkielman tekijöiden aineiston samalla. Yksin pidettäviä haastatteluja kerääntyi tälle tutkielman tekijälle neljä ja loput jäivät Ahvoselle (2021) ja Naukkariselle (2021).

Haastatteluissa painotettiin sitä, että haastateltavat saisivat kertoa, mitä itse haluaisivat meidän asettamien teemojen lisäksi. Litterointi toteutettiin yhdessä sovittujen ohjeistusten mukaisesti (Liite 2), jotta litteroinnista tulisi yhdenmukaista aineistoa. Teemahaastattelussa voi toimia siten, että ei litteroi aineistoa sanatarkasti (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142), mutta koska kyseisten haastattelujen aineistot tulivat kolmelle eri pro gradu -tutkielman tekijälle ja HAHKU-hankkeen tutkijoille, oli syytä noudattaa suhteellista tarkkuutta. Tutkijoiden kesken kuitenkin sovittiin, että aineistoa ei tarvitse litteroida jokaista täytesanaa myöden. Esimerkiksi keskusteluanalyysissa taas tarkkuutta tarvitaan eri tavalla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 140), mutta koska kukaan meistä ei keskusteluanalyysia toteuttanut, ei sanatarkka litterointi ollut relevanttia.

Litteroinnit jaettiin mahdollisimman tasapuolisesti kolmen tutkijan kesken. Tämän tutkijan litterointiosuus koostui seitsemästä haastattelusta, minkä pituudet vaihtelivat 11 sivusta 24 sivuun (fonttina Times New Roman rivivälillä 1,5). Kyseiset litteroinnit lähetettiin HAHKU-hankkeelle aineistoiksi. Haastattelut kestivät lyhyimmillään noin 33 minuuttia ja pisimmillään yhden tunnin ja 10 minuuttia.

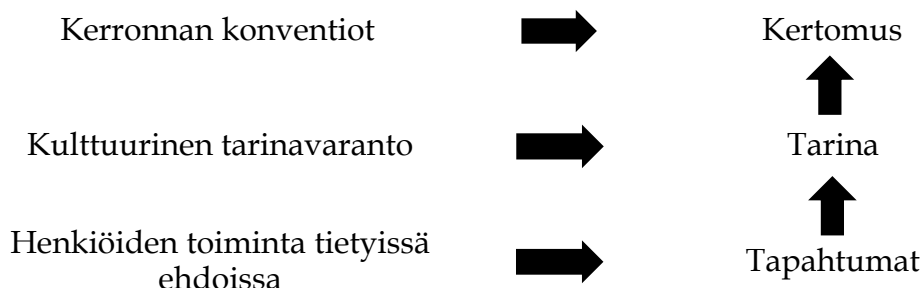
## 6.4 Narratiivinen tutkimus

Ihmiset jäsentävät ympärillä olevaa maailmaa tarinoiden kautta (Heikkinen 2000, 49). Tarinoiden kertominen riippuu kontekstista – eri tarinat tulevat eri tilanteissa esille ja avaavat tai jättävät avaamatta tiettyjä näkökulmia sekä ihmiselle itselleen että muille (Syrjälä 2018). Tässä ihmisillä auttaa itsereflektioon liittyvä taipumus, joka auttaa ymmärtämään omaa elämää (Syrjälä 2018; Laitinen & Uusitalo 2008, 111). Samalla myös oman identiteetin ymmärtäminen ja jäsentäminen tapahtuu usein kertomuksien välityksellä. (Heikkinen 2000, 49.) Tarinoiden kautta ihmiset pyrkivät selittämään itselleen sosiaalisia kokemuksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 161).

Tarinoiden tutkimiseen liittyvää tutkimusalaa nimitetään narratiivisuudeksi. Narratiivisuuden tarkempi määrittäminen on monimutkaista hahmottamisen termin lailla, sillä narratiivisuus on Heikkisen (2000, 47) mukaan ”väljä viitekehys” ja samalla myös enemmänkin kokoelma tutkimuksista, jotka liittyvät kertomuksiin. Hänninen (2018, 189) erottaa tarinan ja kertomuksen käsitteet toisistaan ja jatkaa, että tarinoita ja kertomuksia voidaan ymmärtää esimerkiksi siten, että erotellaan kertomuksen ja tarinan määritteet toisistaan (Kuvio 3).

### Kuvio 3

*Kertomuksen, tarinan ja tapahtumien suhde Hännistä (2018, 169) mukaillen*



Hännisen (2018, 189) hahmottelema malli (Kuvio 3) nostaa esille eräänlaisen tapahtumaketjun, jonka myötä lopulta kertomukset muodostuvat. Ensin ovat *tapahtumat*, sitten *tarina* ja viimeiseksi *kertomus*. Kaiken pohjalla ovat *tapahtumat*, jotka voivat olla joko ihmisen tekoja tai asioita, jotka tapahtuvat ihmiselle elämän aikana (Chatman 1978; Hänninen 2018 mukaan, 190). *Tapahtumat* ovat tärkeitä osia, sillä niiden pohjalta ihminen muodostaa tarinoita tulkitsemalla tapahtumia. *Tapahtumiin* liittyy tunteita ja arvoja sekä syy-seuraussuhteita. (Hänninen 2018, 189–190.)

Seuraava osio tapahtumaketjussa on *tarina*. Hännisen (2018, 190–191) mukaan *tarinan* muodostamisen kautta jäsennellään elämässä tapahtuneita tapahtumia. Tapahtumista ihminen seuloo itselleen merkityksellisen osuuden, josta muodostetaan kokonaisuus eli *tarina*. Tarina koostuu alusta, keskikohdasta ja lopusta, joita tarinan juoni sitoo yhteen. Tarinoiden luomiseen taas vaikuttavat yksilön ympärillä oleva kulttuuri, sillä kulttuuri tarjoaa valmiita mallipohjia tarinoille. Kuten aiemmin mainittu, syy-seuraussuhteet liittyvät tapahtumiin. Syy-seuraussuhteiden avulla ihminen luo selityksiä, jotka voivat olla taustaltaan esimerkiksi psykologisia, luonnontieteellisiä tai sattumaan perustuvia. (Hänninen 2018, 190–191.)

Täten kun ihminen esittää tapahtumien pohjalta tarinan, muodostuu siitä *kertomus*. Se on kolmas ja viimeinen osio tapahtumaketjussa. Hännisen (2018, 191–192) mukaan kertomuksen tarkoituksena on saada kuulija ymmärtämään



kertomuksen päähenkilöä kertomalla esimerkiksi päähenkilön kokemia tunteita tapahtumissa. Tässä tärkeää on se, että kertomus olisi ymmärrettävä vastaanottajalle. Kertomuksissa voidaan myös hyödyntää erilaisia tyyllilajeja. (Hänninen 2018, 191–192.)

Narratiivisen tutkimuksen hyvänä puolena voidaan pitää sen joustavuutta aineiston ja sen käsittelemisen suhteen. Ensinnäkin narratiiviseen tutkimukseen sopii joustavasti kaikenlainen aineisto, mutta ehtona voidaan pitää sitä, että niistä olisi kuitenkin noustava tarinallinen elementti. Teemahaastattelun kautta voi aineistosta tulkita sen tarinallisia piirteitä tai nostaa haastattelussa ilmenneitä ”pikkukertomuksia”. (Hänninen 2018, 195). Toiseksi, kun narratiivisuudella tarkoitetaan aineiston käsittelemistä, voidaan se jakaa kahteen kategoriaan: narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Narratiivisen analyysin kautta aineiston pohjalta luodaan uusia tarinoita juonellistamisen kautta, kun taas narratiivien analyysissä aineistoa voidaan esimerkiksi tematisoida, tyyppitellä ja luokitella. (Polkinghorne 1995; 12; Heikkinen 2000, 52 mukaan.) Narratiivisessa analyysissä pyritään myös nostamaan aineistosta tutkielman kannalta olennaisia teemoja uusien kertomuksien muodossa (Heikkinen 2018, 180).

Täten narratiivien analyysi antaa tutkijalle joustavammin tilaa analyysille (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Toisaalta tätä jaottelua narratiivisen ja narratiivien analyysin välillä on myös kritisoitu. Esimerkiksi Kaasila (2008, 47) toteaa, että ne eivät aina ole selvästi eroteltavissa ja ehdottaa, että olisi suotavaa yhdistää lähestymistapoja. Tätä kutsutaan analyyttiseksi sillaksi (Lieblich 1998; Kaasila 2008, 47 mukaan).

Narratiivinen tutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuksia keskittyä analyysissä useaan eri osa-alueeseen (Laitinen & Uusitalo 2008, 135). Tämän vuoksi narratiivinen tutkimusote sopii mentorien kokemien tunteiden tutkimiseen, sillä se mahdollistaa laajemmin heidän kokemuksiansa analysoinnin – etenkin, kun odotuksia ei ollut tulosten suhteen etukäteen. Varsinkaan opettajataustaisten mentorien kokemia tunteita ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Tässä tutkielmassa nojaututaan haastateltavien

*pikkukertomuksien* välittämiin kokemuksiin tunteista ja analyyttisen sillan hyödyntämiseen, joka yhdistelee narratiivien ja narratiivista analyysia. Koska narratiivinen tutkimusmetodi on joustava, on luontevaa käyttää analyyttistä siltaa hyväksi analyysissa, joka yhdistelee kahta lähestymistapaa (Lieblich 1998; Kaasila 2008, 47 mukaan). Täten aineistosta saadaan mahdollisimman laajasti otettua hyöty irti.

## 6.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksesta saatu aineisto oli henkilökohtaista, rikasta ja moninaista. Se kertoo opettaja-mentoreiden tunteisiin liittyvistä kokemuksista, onnistumisista ja kipeistä muistoista. Aineisto kertoo syvällisellä tasolla opettaja-mentoreiden ajatuksista ja täten sitä on pyritty erityisellä kunnioituksella käsittelemään, jotta mentorien kokemukset tunteista tulisivat mahdollisimman aitoina esille. On kuitenkin huomioitava se, että tämä ei ole aivan mutkatonta, vaikka tavoitteena olisi tutkittavien äänien tuominen esille. Tutkijan oma tausta, kuten elämäkokemukset ja sukupuoli, ovat yhteydessä aineiston tarkasteltuun, sillä tutkija tarkastelee aineistoa omien kokemuksensa pohjalta (Laitinen & Uusitalo 2008, 137). Braun ja Clarke (2006, 80) huomauttavat, että tärkeää tutkijana on kuitenkin se, että teoreettinen tausta ja valitut metodit tukevat tutkijan prosessia siinä, että saisi tutkimuskysymyksiinsä vastaukset. He jatkavat, että on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa nämä valinnat analyysissa. (Braun & Clarke 2006, 80.) Tähän on myös tässä tutkielmassa pyritty.

Analyysiin kuului kaksi vaihetta. Kuten aiemmin mainittu (ks. luku 6.4), tässä tutkielmassa lähdettiin yhdistelemään narratiivista ja narratiivien analyysia. Tutkielmassa hyödynnettiin analyyttistä siltaa (Lieblich 1998; Kaasila 2008, 47 mukaan), jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman rikas analyysi. Ensimmäinen vaihe oli narratiivien analyysi temaattisella analyysilla, jonka avulla vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toinen vaihe oli

narratiivinen analyysi, jossa teemojen pohjalta muodostettiin kertomukset ja joka vuorostaan vastasi toiseen tutkimuskysymykseen.

**Narratiivien analyysi.** Narratiivien analyysi temaattisella analyysillä alkoi jo teemahaastatteluissa, sillä usein laadullisessa tutkimuksessa analysointi toteutuu joustavasti koko tutkimusprosessin aikana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223). Tutkittavien kokemukset toivat ideoita mahdolliseen analyysiin, joita kirjoitettiin ylös jo varhaisessa vaiheessa. Näissä muistiinpanoissa oli kysymyksiä tutkijalle itselleen ja huomioita siitä, että missä muissa haastatteluissa oli tullut samankaltaisia asioita esille. Haastattelujen litteroinnin jälkeen aineistoa luettiin aktiivisesti useampaan otteeseen ja tehtiin muistiinpanoja Word-tiedostoon kommenttien muodossa. Aineiston analyysia ei voitu etukäteen päättää, sillä ei ollut varmuutta siitä, minkälaisia vastauksia tunteista kysymisestä saataisiin. Aluksi taustalla oli yksi laaja tutkimuskysymys, joka tarkentui analyysin myötä ja jakautui kahdeksi eri tutkimuskysymykseksi.

Haastatteluaineisto ohjasi täten jo hiljalleen suuntaa, miten aineisto kannattaisi analysoida, koska aineiston lukemisen ja muistiinpanojen myötä oli siinä huomattavissa toistuvia kuvioita, joista voisi muodostua karkeita teemoja. Kun aineistoa oli useampaan otteeseen luettu ja alustavasti ryhmitelty Excel-ohjelmaan tunteiden mukaan, valikoitui analyysitavaksi temaattinen analyysi. Temaattisella analyysillä aineistosta tunnistetaan ja analysoidaan toistuvia kuvioita eli teemoja. Täten menetelmä auttaa aineiston ryhmittelemisessä. (Braun & Clarke 2006, 82.) Tämän vuoksi temaattinen analyysi sopi haastatteluaineiston analysointiin. Temaattisen analyysin joustavuus oli myös toinen tekijä, miksi se sopi aineiston analyysiin. Kolmas tekijä oli se, että temaattinen analyysi ei vaadi tiettyä teoriaa taustalle. (Braun & Clarke 2006, 78.)

Temaattinen analyysi lähti liikkeelle Braun' ja Clarcken (2006, 87) temaattisen analyysin ohjeiden mukaisesti. Aineisto analysoitiin kuusivaiheisen prosessin mukaan:

1. Tutustuminen dataan (*familiarizing yourself with your data*)
  2. Alustavien koodien luonti (*generating initial codes*)
  3. Teemojen etsiminen (*searching for themes*)
  4. Teemojen arviointi (*reviewing themes*)
  5. Teemojen määrittely ja nimeäminen (*defining and naming themes*)
  6. Raportin kirjoittaminen (*producing the report*)
- (Braun & Clarke 2006, 87.)

Sekä *tutustuminen dataan* että *alustavien koodien luonti* oli jo tehty ennen Braun' ja Clarken (2006) temaattisen analyysin valintaa. Ensimmäinen vaihe, tutustuminen dataan, oli toteutettu aineistoa lukemalla ja litteroimalla, kuten aiemmin on kerrottu. Koska haastatteluaineisto sisälsi myös Naukkarisen (2021) ja Ahvosen (2021) osuudet, karsittiin ne pois, koska ne eivät olleet relevantteja tälle tutkielmalle. Toisessa vaiheessa, alustavien koodien luonnissa, oli tutkijalle kiinnostavia aineiston piirteitä merkitty ylös. (Braun & Clarke 2006, 87–88.)

Täten analyysi jatkui kolmannesta vaiheesta eli *teemojen etsimisestä*. Braun' ja Clarken (2006, 89) mukaan teemojen etsiminen alkaa siitä, että tutkijalla on lista alustavista koodeista, joita on löydetty aineistosta. Tämän jälkeen koodit ryhmitellään laveasti erilaisiin teemoihin esimerkiksi ajatuskarttojen avulla. (Braun & Clarke 2006, 89–90.) Tässä tutkielmassa hyödynnettiin erityisesti Excel-taulukkoja koodien ryhmittelemiseen ja alustavien teemojen etsimiseen. Aluksi mentorien vastaukset lajiteltiin tunteiden mukaan (ylpeys, mania, mielihyvä... jne.), jotta aineiston käsittely olisi helpompaa tutkijalle. Vastaukset, jotka ristesivät toisiaan tai toivat esille samankaltaisia asioita, merkittiin taulukossa samoilla väreillä, jotta alustavat teemat hahmottuisivat selkeämmin aineistosta. Täten aineistosta löytyi koodien välisiä yhteyksiä, kuten Braun ja Clark (2006, 89) ovat *teemojen etsimisestä* todenneet.

Kun alustavat koodit oli väriryhmitelty, ryhmiteltiin ne uuteen taulukkoon. Samalla värillä koodatut sitaatit ryhmiteltiin omiksi alateemoikseen. Ehdotuksia alateemoista muodostui yhdeksän. Osa koodeista eivät sopineet mihinkään alateemaan, mutta niitä ei kuitenkaan hylätty aineistosta, vaan nämä koodit

ryhmiteltiin alustavasti omaksi ryhmäkseen Braun' ja Clarcken (2006, 90) ohjeistuksen mukaan. (Kuvio 4.)

## Kuvio 4

### Koodien alustavia ryhmittelyjä

Opiskelijan onnistumiset/oivallukset	Ammatillinen ylpeys mentorina toimimisesta	Mentorin roolissa uuden edessä	Hahmottamisen vaikeus
Mutta kyl mä sitte tyytyväisyyttä tunnen, mielihyväkin... silloin, kun mennään vähän eteenpäin jossain asiassa. Ihan semmosia, tietyllä tavalla kuitenkin normaaleja opettajan tunteita työskennellessä. (HM6.)	Et tuota hänkin oli hyvin tyytyväinen siitä, että ihanaa että olet täällä. Et mä sain niin paljon positiivista palautetta siitä, et mä oon just nyt tässä ja nyt ja teen juuri tätä työtä. Et se selvästi nosti esiin sen, että tarvetta. Että tää tulee todella tarpeeseen. Ja mä oon ihan oikeessa paikassa oikeeseen aikaan. (HM9)	No välillä nolottaa tosiaan kun ei saa konetta toimimaan silleen niinku pitäs. Tai tuota ei osakkaan käyttää niitä ohjelmia niinku pitäs. Niin kyllähän se tosiaan nolostuttaa. (HM9.)	Niin, no kyl se varmaan tuo vähän sitä epävarmuuden tunnetta myöskin siitä, että onko kysymys tästä vai ei... vai onko jostain muusta, että [naurahtaa] onko se konsti, mitä kokelee niin onko se, osuuko se siihen oikeeseen kohteeseen vai. (HM5.) Vähä semmone epävarmuus vois olla jossai kohti siinä mielessä, ni... ku onha se tietyllä tavalla aika monimuotoinen mun mielestä. Ja sit se on vähä ei-niintunnettu, että monesti mennä johonki tämmö-see, helposti johonki tarkkaavuuden tai jonku tällasen taakse, eikä ajatella, että kysymys voi ollaki hahmottamisessa. (HM6.)
No mielihyvää tietysti kaikesta siitä onnistumisesta. (HM9.) Ei ne tuu mun onnistumisista, vaan että se näkyy siinä sen henkilön käyttäytymisessä ja toimimisessa, jota sä ohjaat. Niin sehän on aina se lopputulos, siitä onnistutaan... En mä muuta onnistumista tiedäkään kuulkaa työssä [nauraa]... Täähän on niinku se, että silloinhan sä oot käyttänyt ammattitaitoasi oikein. (HM9)	Tyytyväisyyttä juuri tästä syystä ja kun siellä on niin monentasoisia tehtäviä, ni mä aina niin kun pystyn- ihan selkeesti mä kehityn siinä, että mä luon uusia ja uusia ja uusia visioita, että hei tätä toimintatapaahan me voitais kehittää tässä omissa toiminnassa ja tää kannattaskin ottaa käyttöön vähä laajemmin ja... Johan sitä tuli jo näin paljon. (HM4.)	Kyllä varmaan siinä alussa oli toi pelko, et apua, miten tässä tulee käymään. Et tuota, kun lähtee ihan vieraaseen ja uuteen. Mutta sitten kun meni sinne luokkaan ja tuota näki ne opiskelijat, kuinka innoissaan ne tuli vastaan. Ja miten oli opo ja opettaja heti et ou jee, ni sit se niinku hälveni, että kyllä tästä, kyllä tää varmaan ihan hyvin. (HM9.)	HM6: Ehkä mä haluaisin tunteisiin vielä, tohon niinku et hämmennys on ollut ehkä mulla. Sana hämmennys vois liittyä aika paljon mun tähän tunnekaalaan [naurahtaa], mitä mä oon niinku... kokenut tässä. Et semmosta, että aivan hämillään asioista. Että voiko joku ajatella tai toimia noin ja - Niin... Ehkä se hämmennys sana vois olla sel semmonen, mikä on ollut hyvin paljon läsnä. Ja toivottavasti se on, se hämmennys-sana on vaihtunut semmoseen, että ymmärryksen tänä päivänä. Toivoisin ainakin niin. Et siis mä väitän näin on tapahtunut, mut mä toivoisin, et mä pystyisin täysin sanomaan, et se hämmennys on ihan selkeesti niinku muuttunut ymmärrykseksi. Ainakin jollain tasolla. (HM5.)
Mielihyvä siitä mitä me saahaan opiskelijan kanssa aikaiseksi. Mielihyvä siitä, millaiset työkalut mulla on käytössä ja miten upee alusta sinne on luotu. Ja... (HM4.)	No ylpeyttähan mä voin kokea siitä sitte, jos mä koen että- no en mä kyllä vielä oo päässy nii pitkälle, et mä voisoin sanoa, et mä oon tosi ylpeä nyt tästä sillä tavalla suorituksestani. (HM2.)	Sitten ehkä kuitenkin semmonen, en nyt tiedä onko se ehkä epävarmuus tai se ei oo nyt tunne, mut on se jonkinlainen tunne, et epävarmuutta siitä, et käytäntö sitä mentorina toimimista, osaanko toimia oikein niin, etten tee hallaa tai etten besserwisseröi, vaan olen niinku mentorin pitää. Se rinnallakulkija, ehkä vähän sparraaja... enemmänki. Että se on vähän semmonen aina, kun on uuden edessä, mitä miettii. (HM7.)	Ehkä semmonen, että mä jotenkin olen itse monesti huolissani siitä, että niitä haasteita, mitä ne kenelläkin sittekin onkaa, ni niit ei... Tuntuu välillä, että kaikki ei oo oikein niitä kohdanneet ja sillee ei ehkä just pysty toimimaan niiden kans. Sit ollaan vähän sillä lailla, ett joo, ett mä teen aina näin, ni sit mä pärjään. Mut meilläkin on tavoitteena, että me harjoitetaan niit osa-alueit, jotka osataan hyvin. Jotenkin tietyllä lailla huolena on se sitten, jos siit voi tulla jossain kohtaa kauhee shokki, jos jotkut haasteet muodostuukin ihan ylläpääsemättömiksi tai jossei näitten kans olla toimittu ja tuolla Habku-jutussa puhuttiin just siitä, ett se paluumillaan johtaa siihen välittöm tuelle, ett se on se, joka on tosi surullista. Ne on niit asioit, joiden kans joskus joudutaan painamaan tosi paljon. (HM7.)

Alateemoja muokattiin edelleen siten, että ne olisivat mahdollisimman yhtenäisiä sisällöltään - yksi karsittiin pois eli muokkausten jälkeen niitä oli yhteensä kahdeksan. (Kuvio 5.) Samalla alateemoja myös ryhmiteltiin ja yhdisteltiin siten, että ne muodostivat ehdotuksia pääteemoista.

## Kuvio 5

### Alateemat ja ehdotukset pääteemoista

Aktorin mentorointi			Mentorina toimiminen	
Aktorin nykytilanne ja tulevaisuus	Aktorin onnistumiset ja oivallukset	Myönteiset tunteet mentoroinnissa	Mentoroinnin haasteet	Uuden edessä
No ainaki toi huoli on selvä. Että kyllä aina se huolen turme tulee siite siiti, että nuori on valinnu jonku alan itellee ja haavelee siitä, mut se on kyl ylitsepääsemättömän isojen ponnistusten taikka siite jossain tilanteessa varmaan mahdottomuus niiku pätytt siä siinä. Niin se on pieni huoli ja nii... se oli ehkä sieltä negatiivisemmalta puolelta. (HM6)	Mutta kyl mä siite tyytyväisyyttä tunnen, mielihyvääkin... silloin, kun memälän vähän eteenpäin jossain asiassa. Ihan semmosia, tietyllä tavalla kuitenkin normaaleja opettajan tunteita työskennellessä. (HM6.)	Et tuota hänkin oli hyvin tyytyväinen siittä, että ihanaa että olet täällä. Et mä sain niin paljon positiivista palaautetta siittä, et mä soon just nyt tässä ja nyt ja teen juuri täää työtä. Et se selvästi nosti esiin sen, että tarvetta. Että tää tulee todella tarpeeseen. Ja mä oon ihan oikeassa paikassa oikeeseen aikaan. (HM9)	Ahdistuneisuutta ei... No ehkä siinä vaiheessa kun se toinen opiskelija rupes puhumaan, että kuinka paljon ja kuinka kauan tää vielä kestää ja montako tuntia vielä on ja sit tuli vähän semmonen, että apua, nyt se alkaa niinku-. Et mä en niinku pysty enää pitämään häntä kiinni tässä. Ja sit, että mitä mä nyt teen, mut sehän on nopeesti kun sen miettii. Mut se tulee sellanen apua, mitä nyt. Mutta se ei ole semmonen pitkäaikainen, vaan sit sitä lähtee miettimsän, että miten tän ratkasee tän tilanteen. (HM9.)	No välillä nolottaa tosiaan kun ei saa konetta toimimaan silleen niinku pitäis. Tai tuota ei osakaakaan käyttää niitä ohjelmia niinku pitäis. Niin kyllähän se tosiaan nolostuttaa. (HM9)
Huoli sillä tavalla, että, miten itänkin opiskelijan, jonka tää harjoitella mä ohjaan, niin miten hänen seuraavat työharjoittelunsa toteutu. Että onko tästä niin kun saatu jotain selkeää oppia, et miten ne seuraavat harjoittelujaksot toteutetaan. Saatiinko esimerkiksi opettajalle malli, mitenkä se ohjaus pitäisi jatkossa suorittaa ja sille ohjaajalle, joka ohjaa sitä työtä. Vaj pyöräkö se taas entisaan. Sellanen huoli niin kuin tietysti tulee aina. Ne jää vähän sydämeen nää opiskelijat, et niistä kantaa sitten vähän ajatusta myöhempänkin, että mikä sitten. Kyllä mä voin mennä vielä mennä käymään siellä ja kaitomaan, että ei se siinä oo kiinni. Mutta ett sellanen huoli. Että me onnistuttin nyt, mutta saako hän sitten tän kokemuksen perusteella yhtä paljon sitä tukea ja ohjausta. Toimintatapoja ja tällöin. (HM9)	No mielihyvää tietysti kaikelta siittä onnistumiselta. (HM9) Ei ne tuu mun onnistumisista, vaan että se näkyy siinä sen henkilön käyttäytymisessä ja toimimisessa, jota sä ohjaat. Niin sehän on aina se lopputulos, siittä onnistutaan... En mä muuta onnistumista tiedäkään kuulkaa työssä [nauraa]... Täähän on niinku se, että silloinhan sä oot käyttänyt ammattitaitoa oikein. (HM9)	Tyytyväisyyttä juuri tästä syystä ja kun siellä on niin monentasoisia tehtäviä, ni mä aina niin kun pystyn- ihan selkeesti mä kehityn siinä, että mä luon uusia ja uusia ja uusia visioita, että hei tätä toimintatapahan me voitais kehittää tässä omassa toiminnassa ja tää kannattaskin ottaa käyttöön vähä laajemmin ja... Johan sitä tuli jo näin paljon. (HM4)	Mut sit ehkä, sen kun vois sanoo sen mun oman lapseni kohdalla - Enemmänkin sit ku mä oon näitä miettiny. Ni sit siel mul on ollu jopa pelkoa ja vihaakin. Et semmosi tunteita oon tuntenut ja todella inho. Tai no ei nyt inho, mut surua. Joo ja vähän jopa ahdistuneisuutta. Ei kyllä. Mut et mä mihinkään maniaan oo menny, enkä silleen sellasee inhotilaan, mut ehkä sit se oma lapsi tulee nii sit paljon enemmän sinne ihon alle kuitenkin nii tunteilla. (HM5)	Kyllä varmaan siinä alussa oli toi pelko, et apua, miten tässä tulee käymään. Et tuota, kun lähtee ihan vieraaseen ja uuteen. Mutta sitten kun meni sinne luokkaan ja tuota näki ne opiskelijat, kuinka innoissaan ne tuli vastaan. Ja miten oli opo ja opettaja heti et ou jee, ni sit se niinku hälveni, että kyllä tästä, kyllä tää varmaan ihan hyvin. (HM9)

Alateemat ryhmiteltiin saman pääryhmän alle sen perusteella, että oliko niillä yhdistäviä tekijöitä. Ajatuksena oli, että ne sitoisivat alateemojen sisältöä yhteen. Esimerkiksi *aktorin nykytilanne ja tulevaisuus* ja *aktorin onnistumiset ja oivallukset* -alateemoja yhdisti aktoriin liittyvät tekijät, kun taas esimerkiksi *mentoroinnin haasteet* ja *myönteiset tunteet mentoroinnissa* liittyivät enemmän mentorin näkökulmaan ja mentorin omiin kokemuksiin mentoroinnista. (Kuvio 5.) Tällä tavoin ehdotukset pääteemoista muodostuivat alateemojen ryhmittelyn kautta, kuten Braun ja Clark (2006, 90) ovat *teemojen etsimisestä* todenneet.

Tämän jälkeen temaattisessa analyysissä edettiin neljänteen vaiheeseen eli *teemojen arviointiin*. Teemojen arvioinnissa on kaksi askelta, joista ensimmäinen koskee ryhmiteltyjen koodien arvioimista. Koodien arvioinnissa tutkija arvioi sitä, että muodostaako koodi johdonmukaisen kokonaisuuden. (Braun & Clarke 2006, 91). Tässä vaiheessa osa koodeista oli johdonmukaisia ja niitä ei muutettu, mutta osa oli taas epäjohdonmukaisia. Esimerkiksi *äitikarhu*-niminen alateema oli sijoitettu *mentorina toimiminen* -pääteeman alle, mutta ei sisällöltään sopinutkaan siihen. Tällöin vaihtoehtoiksi jäivät alustavien teemojen muokkaaminen, uusien teemojen luominen tai poissulkeminen analyysistä kokonaan (Braun & Clarke 2006, 91). Aluksi oli tarkoituksena luoda uusi teema,

mutta analyysissä päädyttiin lopulta sulkemaan se pois kokonaan, sillä teemat olivat jo tarpeeksi laajat, eikä *äitikarhu*-alateema tuonut mitään merkittävää sisältöä temaattiselle analyysille. Alateemoja oli tämän jälkeen seitsemän. Braun' ja Clarken (2006) vaihtoehtoja toteutettiin joustavasti, kunnes koodit muodostivat johdonmukaisemmat kokonaisuudet.

*Teemojen arvioinnin* toinen askel sisältää teemojen arvioimisen suhteessa koko aineistoon. Tässä vaiheessa koko aineisto luetaan uudestaan läpi, jotta varmistettaisiin, että teemat olivat järkeviä ja sidosteisia suhteessa koko aineistoon ja jotta loputkin koodit, joita ei ollut ollut sijoitettu teemoihin vielä, ryhmiteltäisiin niille sopiviin teemoihin. (Braun & Clarke 2006, 91.) Tällöin arvioitiin vielä temaattista kokonaisuutta ja sitä, miten teemat keskustelivat toistensa kanssa. Tässä vaiheessa alateemoja ei enää karsittu pois, vaan niiden nähtiin muodostavan eheät ja järkevät kokonaisuudet. Tässä käytettiin hyödyksi erityisesti ajatuskarttojen muodostamista, jotta saataisiin selkeä kuva teemoista ja niiden välisistä yhteyksistä. Alateemat muodostivat täten kolme pääteemaa: *aktorin mentorointi*, *mentorina toimiminen* ja *hahmottamisen vaikeus*. Analyysin myötä temaattinen kokonaisuus osoittautui järkeväksi kokonaisuudeksi, joka kattoi mentorin näkökulmasta eri osa-alueet: aktoriin liittyvät tuntemukset, itse mentorina toimimiseen liittyvät tekijät ja mentoroinnin kohteen eli hahmottamisen vaikeuden. Täten tunteet ryhmittivät järkevästi ja ymmärrettävästi.

Teemojen arviointi auttaa tutkijaa ymmärtämään sitä, minkälaisen tarinan teemat kertovat aineistosta. Kun teemat oli muodostettu ja ne ovat sisäisesti koherentteja, siirryttiin viidenteen vaiheeseen temaattisessa analyysissä eli *teemojen määrittelyyn ja nimeämiseen*. Tässä analyysin vaiheessa teemat nimetään siten, että ne antavat lukijalle kuvan siitä, minkälaiset teemat ovat ytimeltään. (Braun & Clarke 2006, 92). Teemojen nimet olivat muodostuneet jo alateemojen ryhmittelyn myötä, joten niitä muokattiin vain hieman. Temaattisen analyysin viimeinen vaihe, *raportin kirjoittaminen* (Braun & Clarke 2006, 93), koskee tämän tekstin tuottamista, joka toteutettiin viimeiseksi.

**Narratiivinen analyysi.** Kun temaattinen analyysi oli tehty, siirryttiin analyysissä seuraavaan vaiheeseen eli narratiiviseen analyysiin, joka vastasi tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen. Analyysin tässä kohdassa tarkoituksena oli muodostaa pikkukertomuksia (Hänninen 2018, 195) temaattisen analyysin pohjalta. Temaattinen analyysi auttoi vastausten jäsentelyssä ja ryhmittelyssä, minkä vuoksi se oli järkevä toteuttaa ennen narratiivista analyysia. Narratiivinen analyysi mahdollistaa aineiston tarinallisemman tulkinnan, jolloin mentoreiden kokemista tunteista voidaan muodostaa erillisiä kertomuksia. Narratiivisessa tutkimuksessa tarinoita voidaan ryhmitellä esimerkiksi yhdistelemällä alkuperäisiä tarinoita erilaisiksi tyyppitarinoiksi tai tulkita *pikkukertomuksia* temahaastatteluista. (Hänninen 2018, 204.) Temaattisen analyysin pohjalta muodostuneita teemoja hyödynnettiin ja niistä muodostettiin pikkukertomuksia suhteessa tunteisiin. Tällä tavoin tutkittavien anonymiteetti on vahvempi, mutta samalla myös pikkukertomuksien kautta yksilöllisyys häviää (Hänninen 2018, 204), mitä voidaan pitää analyysin heikkoutena. Pikkukertomukset tuovat kuitenkin mentorien kokemukset samastuttavalle tasolle ja yhdistää tunteisiin liittyviä kokemuksia selkeämmäksi kokonaisuudeksi.

Koska huolen tunne toimi isossa roolissa temaattisen analyysin myötä ja yhdisti eri mentoreita toisiinsa, kertomuksien muodostaminen narratiivisessa analyysissä rakentui huolen tunteen pohjalle pääteemojen tuottamassa viitekehyksessä. Aineistosta huomattiin kaksi näkökulmaa mentorointiin opettaja-mentoreiden puolelta: Ensinnäkin tyytyväisyyden ja mielihyvän tunteita kokeva mentori (Kertomus 1) ja toiseksi epävarmuutta kokeva mentori (Kertomus 2), joilla molemmilla mentorointi lähti liikkeelle huolen tunteesta.

Kertomus 1 pääasiallisesti rakentui sen pohjalle, että mentori koki ylpeyttä roolistaan ja suhtautui kriittisesti opiskelijoiden tilanteeseen, sillä he eivät olleet saaneet tarpeeksi tukea hahmottamisen haasteisiinsa. Tässä nousi eräänlainen suojelijan rooli – ylpeä mentori, joka auttoi aktoria tilanteessa, jossa aktori oli pudonnut yhteiskunnan marginaaliin hahmottamisen haasteiden vuoksi. Frye’ta (1957) mukaillen sankarikertomuksessa päähenkilön alku on onnellista, mutta



pahan voimat toimivat onnelliselle elämälle uhkana. Lopulta tarinan päähenkilö voittaa nämä uhat ja on tarinan sankari. (Hänninen 2018, 200 mukaan). Bakhtin (1986, 11-12) mukaan sankaritarinassa päähenkilö ei muutu - sankarin olosuhteet saattavat vaihtua, mutta sankari ei itse kehity sisäisesti. Kertomuksessa 1 mentorin ympärillä olevat olosuhteet (aktorin oppimisympäristö) muuttuivat mentoroinnin kautta ja täten pahan voimat (tässä kontekstissa yhteiskunta) kukistettiin auttamalla marginaaliin joutunutta aktoria menestyksekkäästi. Tätä juonityyppiä mukailleen Kertomus 1 muovautui kertomukseksi *Ainosta*.

Kertomuksen 2 ydin rakentui mentorin omaan kehitykseen. Sankarikertomukseen verrattuna kehityskertomuksessa sisäinen kehitys ja muutos ovat keskiössä (Bakhtin 1986, 12-13). Mentorin polku lähti huolen tunteesta liikkeelle. Hän kohtasi erityisesti epävarmuuden tunteita liittyen hahmottamisen haasteisiin, omaan rooliin mentorina ja siihen, että osaako mentorina auttaa aktoria. Bakhtin (1986, 20) kuvailee kehityskertomuksen (*bildungsroman*) sisältävän erilaisia koettelemuksia päähenkilöä kohtaan. Mentorin koettelemukset liittyivät koettuihin haasteisiin mentorisuhteessa ja hahmottamisen haasteiden ymmärtämiseen sekä tunnistamiseen. Bakhtin (1986, 20) jatkaa, että kehityskertomuksessa päähenkilö kehittyy sisäisesti itselleen merkittävällä tavalla (*man's essential becoming*). Epävarmuuden ja huolen tunnetta kokenut mentori pyrki haasteista huolimatta eteenpäin ja suhtautui ratkaisukeskeisesti koettuihin haasteisiin. Samalla hämmennys hahmottamisen haasteista vaihtui ymmärrykseen ja mentorisuhteen koettiin syvenevän. Tätä juonityyppiä mukailleen Kertomus 2 muovautui kertomukseksi *Roosasta*.

## 6.6 Eettiset ratkaisut

Hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteet ovat ohjanneet tutkielman tekemistä läpi prosessin eli tutkielman lähtökohtana ovat olleet tiedeyhteisön yleisesti hyväksytyt toimintatavat. Näihin toimintatapoihin kuuluvat

rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24.) Tämän tutkielman aineisto on paikoin erittäin henkilökohtaista, sillä se kertoo mentoreiden ylpeyden aiheista ja kipeistä tuntemuksista. Narratiivitutkimus myös antaa tutkittaville mahdollisuuden kertoa oman näkökulmansa (Hänninen 2018, 204), mikä on mahdollistanut entisestään aineiston käsittelemisen eettisellä ja tutkittavia kohtaan kunnioittavalla tavalla.

Tutkittavia en ole tavannut, enkä ole ollut heihin yhteydessä ennen kuin olimme yhteydessä tutkimushaastatteluiden osalta toisiimme. Tutkittavista muodostettiin Naukkarisen (2021) ja Ahvosen (2021) kanssa koodit (ks. 6.2 tutkimukseen osallistujat), mutta näitä koodeja ei säilytetty tämän tutkielman aineistossa, vaan koodit sekoitettiin sattumanvaraisesti ja luotiin uudet tunnistekoodit tutkittaville, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi. Tutkittavista ei myöskään kerrottu tarkempia ammattinimikkeitä toisen asteen opettajastatuksen lisäksi. Joillakin opettajilla oli hyvin spesifejä ammattinimikkeitä, joiden perusteella voisi olla mahdollista tunnistaa tutkittava. Täten ammattinimikkeenä on kaikista vain toisen asteen opettaja, huolimatta siitä oliko ammatillinen erityisopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Anonymiteetin suojaamisen tehostamiseksi litteroinnista jätettiin pois myös kaikenlaiset tunnistavat tekijät, kuten nimet, paikannimet tai muut yksityiskohdat, joista tutkittavat voitaisiin tunnistaa. Tutkittavien suojeleminen on täten ollut hyvin tärkeää, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi. Koska kertomukset muodostettiin teemahaastattelujen pikkukertomuksien pohjalta, joita yhdisteltiin eri haastatteluista, on tutkittavia tällä tavoin vaikeampi tunnistaa.

Tutkimusten pohjalla tulisi olla myös ihmisarvon kunnioitus, minkä puitteissa tutkittavien osallistumisen tutkimukseen pitäisi tapahtua vapaaehtoisuuden viitekehyksessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24). Ahvosen (2021) ja Naukkarisen (2021) kanssa teetettiin yhteistyönä tiedote tutkimukseen osallistuville (Liite 3), joka oli saatavilla HAHKU-mentorikoulutuksen Moodle-alustalla. Tutkimusluvut välitettiin siis sähköisesti. Täten tutkittaville pyrittiin välittämään mahdollisimman paljon tietoa

haastattelusta etukäteen, kuten tutkimusten taustatiedot ja -tarkoitukset, tutkittavien oikeudet ja haastattelun teemat, jotta haastatteluun voisi valmistautua halutessaan etukäteen. Tutkimusluvasta löytyi myös tiedot osallistumisen vapaaehtoisuudesta, suostumuksesta tutkimukseen osallistumisesta, tutkimusaineiston käsittelystä ja säilyttämisestä, tutkimuksen julkistamisesta sekä tutkijoiden ja ohjaajien yhteystiedot. Tällä tavoin tutkimukseen osallistuville annettiin mahdollisimman paljon tietoa, jotta he pystyisivät päättämään haluavatko osallistua tutkimukseen. Hänninen (2018, 204–205) huomauttaa, että narratiivisessa tutkimuksessa voi oman tarinan kertominen sisältää hyvin henkilökohtaisia asioita ja haastattelutilanteen myötä kertoa enemmän kuin olisi alun perin tarkoittanutkaan. Koska kyseessä ei kuitenkaan ollut elämäntarinoiden kertominen vaan pikkukertomuksien tulkitseminen tunteiden viitekehyksessä, voidaan Hännisen (2018) huomiota pitää lievempänä asianhaarana tässä tutkielmassa, sillä aihe oli rajatumpi.

HAHKU-hanke on tämän tutkielman tekijän, Ahvosen (2021) ja Naukkarisen (2021) lisäksi vastuussa haastateltavien henkilötietojen käsittelystä. Koska tutkimusorganisaatio on tässä mukana, suojelee se myös tutkittavia siten, että henkilötietojen käsittely ei ole vain yhden tutkijan käsissä. Tutkittavien suostumuksella haastattelut tallennettiin Microsoft Teams ja Zoom-sovelluksen kautta sekä litteroitiin tallennetun audion perusteella. Litteroinnit lähetettiin HAHKU-hankkeelle tämän tutkielman valmistuttua ja audiot hävitettiin. Henkilötietoja käsittelivät luottamuksellisesti pro gradu -tutkielmien tekijöiden lisäksi HAHKU-hankkeen tutkijaryhmä. Lisäksi tiedot jäävät myös hankkeelle ja HAHKU-hanke on vastuussa aineiston hävittämistä, kun tutkimushanke päättyy.

## 7 HUOLEN TUNNE

### MENTOROINTIKOKEMUKSIEN POHJALLA

Tämä kappale vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa ryhmitellään HAHKU-mentoreiden tunteita. Tutkielmasta saatu aineisto mentorien kokemista tunteista on laaja. Se sisältää kokemuksia niin huolesta kuin mielihyvistä. Haastattelussa listattujen tunteiden (ks. liite 1) lisäksi oli mahdollista kertoa muista tunteista halutessaan. Tunteena *epävarmuus* nousi esille useamman mentorin puolelta ja koska mentorit itse nostivat tämän, oli se tunteena myös tarkoituksenmukaista käsitellä, jotta mentorien kokemukset käsiteltäisiin tuloksissa haastateltavia kunnioittaen. Raportoinnin selkeyttä ajatellen mentorien mainitsemiin tunteisiin viitataan välillä kielteisillä (*nolostuminen, häpeä, ujostuminen, kateus, pelko, viha, inho suru, ahdistuneisuus ja huoli*) ja myönteisillä tunteilla (*ylpeys, mielihyvä, mania ja tyytyväisyys*), jotta niihin voisi viitata lyhyemmin erittelemättä jokaista tunnetta erikseen. Tämä on vain keinotekoinen jaottelu raportoinnin helpottamiseksi, eikä ole millään lailla kannanotto sen suhteen, voidaanko tunteita luokitella karkeasti kahteen eri kategoriaan.

Temaattisen analyysin myötä mentorien kokemat tunteet ryhmittivät kolmeen erilaiseen pääteemaan: tunteet suhteessa *aktorin mentorointiin*, tunteet suhteessa *mentorina toimimiseen* ja tunteet suhteessa *hahmottamisen vaikeuteen*. (Taulukko 1.)

## Taulukko 1

### *HAHKU-mentorien tunteet suhteessa pääteemoihin*

Pääteemat	Alateemat
Aktorin mentorointi	Aktorin nykytilanne ja tulevaisuuden näkymät Aktorin onnistumiset ja oivallukset
Mentorina toimiminen	Mentorina uuden edessä Mentorointisuhteen haasteet Myönteiset kokemukset uudessa roolissa
Hahmottamisen vaikeus	Hahmottamisen haasteet – jäsentymättömät vaikeudet Yhteiskuntarakenteiden kritisointi

Aiemmin mainitut myönteiset ja kielteiset tunteet ryhmittivät teemoiksi sen mukaan, *mihin* alateemaan tunteet liittyivät mentorointiprosessin aikana. Tämän myötä ne ryhmittivät pääteemojen mukaan. Tunteiden moninaisuus tulee esille tulevissa kappaleissa, kun pääteemojen sisällöt käydään tarkemmin läpi. Jaot ovat kuitenkin vain tämän tutkijan näkökulmasta tehtyjä, sillä niitä voisi ryhmitellä monella eri tavalla. Teemoittelun myötä voidaan kuitenkin tunteita tarkastella mielekkäämmin ja ymmärtää sitä, *mihin* osa-alueisiin mentorien tunteet kokemuksissa liittyvät ja ymmärtää mentorina toimimisen prosessia tarkemmin koettujen tunteiden näkökulmasta. Seuraavissa kappaleissa esitellään temaattisen analyysin myötä syntyneet kolme pääteemaa (ks. taulukko 1). Pääteemat käsitellään kappale kerrallaan alateemojen kanssa.

### 7.1 Aktorin mentorointi – huolta koulutusvalinnoista ja mielihyvää opiskelijan onnistumisista

Tutkimuksen tuloksena aineistosta noussut ensimmäinen pääteema keskittyi mentoreiden tunteisiin suhteessa aktorin mentorointiin. Mentoreiden tunteet suhteessa aktorin mentorointiin liittyivät laajasti niin aktoreiden nykytilanteisiin

ja tulevaisuudennäkymiin kuin opiskelijoiden kokemuksiin oivalluksiin ja onnistumisen tunteisiin (ks. Taulukko 1). Täten aktorin toiminnot heijastuivat mentoriin *itseensä*.

**Aktorin nykytilanne ja tulevaisuudennäkymät.** Tutkittavat samastuivat usein huolen tunteeseen kuvaillessaan aktoreiden nykytilannetta heidän tekemänsä koulutusvalinnan suhteen. Koulutusvalinta herätti mentoreissa huolta erityisesti opinnoissa pärjäämisen kannalta: *Että kyllä aina se huolen tunne tulee sitte siitä, että nuori on valinnu jonku alan itellee ja haaveilee siitä, mut se on kyl ylitsepääsemättömän isojen ponnistusten taikka sitte jossain tilanteessa varmaan mahdottomuus niiku pärjätä sit siinä.* (HM6.) *Mä hiroeesti mietin sitäki, et miten ihmeessä se tulee pärjäämään tällä alalla. Tarjoilijaksi hän opiskelee, niin huoli enemmänki niinku siitä.* (HM5.) Aktorin nähtiinkin olevan isojen haasteiden edessä, sillä mentoreiden näkökulmasta opinnot olivat liian haastavia pärjäämisen kannalta. Tällä tavoin huoli kosketi aktorin tulevaisuutta.

Koulutusvalintaa jopa kyseenalaistettiin aktorin kokemien hahmottamisen haasteiden vuoksi. Tästä esimerkkinä ovat esimerkiksi työharjoitteluiden toteuttaminen – jos työharjoittelut olivat aktorille kovan työn takana, niin huolta aiheuttivat tulevien harjoitteluiden toteutuminen:

Huoli sillä tavalla, että, miten tämänkin opiskelijan, jonka tätä harjoittelua mä ohjasin, niin miten hänen seuraavat työharjoittelunsa toteutuu. Että onko tästä niin kun saatu jotain sellaista oppia, et miten ne seuraavat harjoittelujaksot toteutetaan. Saatiinko esimerkiksi opettajalle malli, miten se ohjaus pitäisi jatkossa suorittaa ja sille ohjaajalle, joka ohjaa sitä työtä. - - Että me onnistuttiin nyt, mutta saako hän sitten tän kokemuksen perusteella yhtä paljon sitä tukea ja ohjausta. Toimintatapoja ja tälleen. (HM9.)

Huolesta nousi myös kysymyksiä siitä, miten opiskelijan tuki toteutetaan jatkossa. Tämän pohjalta mentoria huolestutti myös se, tuleeko muutoksia laisinkaan opiskelijan ohjaukseen: *Vai pyöriikö se taas ennallaan* (HM9). Huoli tuen järjestymisestä on aiheellista, sillä kuten Malanchini ja kumppanit (2020, 1) ovat todenneet, hahmottamisen taidot ovat välttämättömiä meille kaikille. Niiden tukeminen on tärkeää sekä opinväylän suotuisan kehityksen kannalta että

hahmottamiseen liittyvän sosioemotionaalisen oireilun, kuten spatiaalisen ahdistuksen ehkäisemisen kannalta (ks. esim. Ramirez ym. 2012; Uttal ym. 2013; Räsänen ym. 2019).

Mentori eli myös vahvasti aktorin mukana ja voisi kuvailla, että aktori jätti mentoriin jälkensä: *Ne jää vähän sydämeen nää opiskelijat et niistä kantaa sitten vähän ajatusta myöhempäänkin, että mitäs sitten* (HM9). Tällä tavoin myös opiskelijan tilanne ylipäättään aiheutti surua ja jopa ahdistusta mentorille itselleen:

Vähän ehkä ollu jossain vaiheessa surullinen olo hänen puolestaan. Vähän koin surua... jossain kohtaa, mut se ei liittyny siihen hahmottamiseen, mut sit ku avautu niit hänen asioita, ni jopa vähän ahdistunuki siit hänen tilanteestaan, mut se ei liittyny hahmottamiseen, vaan siitä kokonaisuudesta, mitä se tyttö toi mulle. (HM5.)

**Aktorin onnistumiset ja oivallukset.** Mentorit kuvailivat usein myönteisiä tunteita liittyen aktorin onnistumisiin ja oivalluksiin. Erityisesti mielihyvän tunne nousi esille monella mentorilla, mikä mukailee myös aiempaa tutkimusta (Bullough & Draper 2004, 284). Eräs tutkittava kuvaili syyn mielihyvän tunteeseen kumpuavan opiskelijan omista onnistumisista: *Ei ne [mielihyvän tunteet] tuu mun onnistumisista, vaan että se näkyy siinä sen henkilön käyttäytymisessä ja toimimisessa, jota sä ohjaat* (HM9). Mentori nosti aktorin onnistumiset korkeammalle kuin omat onnistumisen kokemuksensa ja tällä tavoin aktorin kokemat onnistumiset välittivät hyvin tärkeää roolia mentorin näkökulmasta.

Myönteisiä tunteita koettiin myös opiskelijoiden omista oivalluksista. Eräs mentori koki, että oivalluksista teki erityisen antoisaa se, että aktori *itse* oivalsi, koska hänen ympärillä olevat moniammatilliset tiimit tiesivät, *miten se pitäis se homma tehdä* (HM8.) Aktoreiden oivallukset koettiin viestivän omasta toimijuudesta:

Niinku mä kerroin niitten oppilaiden oivallukset, ne tuottaa äärettömän suurta mielihyvää.  
- - Et hienointa on mun mielestä se, et se opiskelija itse alkaa pohtii niit haasteitaan ja ratkaisuja niihin. Se on aina mun mielest hienoo, et sitä ei kaadeta hänen päähänsä tai joku-. Näin erityisopettajana inhoan, mä sanon niitä tätipalaveriks, ku siel on seittemän ihmistä ja

se kuustoistvuotias ja ne kaikki psykologit, toimintaterapeutti, Nepsy-valmentaja, kuraattori, opettaja, erityisopettaja, ni kaikki tietää, miten se pitäis se homma tehdä. Ja näissä hetkissä on parasta se, et se opiskelija itse hoksaa, nii-i tai ehdotti, et voitko tulla mun kans, ku hän seuraavan kerran lukee niit työohjeita, et mietitää et mistä se johtuu. Ja silloin mun mielestä tämmöne materiaali, mikä nyt tässä tuli käyttöön, on ihan valtavan hieno. Ne on mulle ollu parhaita hetkiä. (HM8.)

Tässä mentorin kokemat mielihyvän tunteet voivat liittyä myös siihen, että tällöin mentori on onnistuneesti edennyt mentorointisuhteessa HAHKU-hankkeen (2020) määrittelemään mentorointisuhteen kolmanteen vaiheeseen eli yhdessä tekemiseen ja oivaltamiseen. Tätä heijastelee tämän mentorin (HM8) ja aktorin välisen suhteen tila. Tällöin mentorina toimimisessa on onnistuttu siinä mielessä, että on toimittu siten, miten mentori ideaalisessa tilanteessa toimisi – oppaana ja tukihenkilönä.

Erilaisten keinojen omaksuminen edesauttoi opiskelijaa myös löytämään toimintastrategioita, josta eräs mentori koki tyytyväisyyttä:

Ja ehkä toi tyytyväisyys sitä kautta, et sit opiskelija tosissaa myös koki, että hei että täs vois olla tällasista teemoista kysymys. Ja tavallaan, et ne sai jollai tavalla semmosia selittäviä tekijöitä ja ehkä niitä toimintastrategioita, et miten kannattais toimia, kun tämmösiä haastekohtia esiintyy. Semmonen tyytyväisyys tästä nousi. (HM3)

Täten opiskelijan omat oivallukset toimivat myönteisten tunteiden herättäjänä mentoreissa. Myös opiskelijan kokemus mentoroinnin hyödyistä nostatti mentoreissa myönteisiä tunteita: - - *mielihyoöähän mä tunnen silloin, kun huomaan, että se opiskelija kokee saavansa siit jotain hyötyä siitä työstä* (HM2). Myönteisten tunteiden, kuten tyytyväisyyden ja mielihyvän tunteiden, tunteminen liittyy aktorin onnistumisiin, kehitykseen ja auttamiseen mukaillee myös aiempia tutkimuksia (Bullough & Draper 2004, 284; Riebschleger & Cross 2011, 78; Lucas & James 2018, 704).

*Aktorin mentorointi* heijastaa Friedin ja kumppaneiden (2015) komponenttimallin tunteiden tehtäviä. Tunteet antoivat mentoreille tietoa siitä, minkälainen vuorovaikutustilanne heillä oli aktorin kanssa, mikä heijastelee



tiedon antamisen tehtävää komponenttimallissa (Fried ym. 2015 427–428). Tieto tunteesta, esimerkiksi koettu mielihyvän tunne, kertoi mentorille, miten opiskelija sai *jotain hyötyä siitä työstä* (HM2). Eli mentorin havaintojen mukaan aktori sai hyötyä mentorointiprosessista. Tällä tavoin myös mentori myös tunnisti sen, miten tunteet muovasivat koettua kokemusta. Mentorit tunnistivat omia tunteitaan, jotka liittyivät oppimiskokemuksiin – tässä tapauksessa mentorointikokemuksiin – ja ymmärsivät tätä kautta aktoreiden kokemuksia.

## 7.2 Mentorina toimiminen – epävarmuutta ja ylpeyttä uudesta roolista

Tutkimuksen tuloksena noussut toinen pääteema keskittyi taas mentoreiden tunteisiin suhteessa mentorina toimimiseen. Mentoreiden tunteet suhteessa mentorina toimimiseen liittyivät uudenlaisen roolin omaksumiseen, mentorointisuhteen haasteisiin ja myönteisiin kokemuksiin uudessa roolissa.

**Mentorina uuden edessä.** Mentorina toimiminen oli kaikille tutkittaville uusi rooli. Uudenlaisen tilanteen edessä mentorit pohtivat omia tietotaitojaan ja omaa rooliaan mentorina, sillä uusi rooli uusine haasteineen aiheutti heissä huolta ja myös epävarmuutta. Huolta nousi omien työkalujen riittävyydestä mentorina: - *huoli siitä, et osaaks mä sit kuitenkaan auttaa. Et onko olemassa vielä joku toinen keino, mitä mä en tiedä. Tai joku tieto, mikä mulla pitäis olla, mitä mul ei oo* (HM2). Mentorina toimimista on koettu haastavaksi sen tuomien monenlaisten roolien vuoksi (Bullough & Draper 2004, 278). Odotukset mentorina toimimisesta ei välttämättä ollut selkeää ja aiheutti epävarmuutta:

Tän koulutuksen aikana mä koin kyl tosissaan, niinku mä sanoinkin siitä, jonkinlaista epävarmuutta siitä, että mitä multa odotetaan, ni semmonen ehkä myös, epävarmuus oli ehkä semmonen teema. Mut että, ööm... tämmösen väittämän oon tiimioppimisen koulutuksessa kuullu, että kaheksakyt prosenttia oppimisesta on tunnetta ja tavallaan se epävarmuus on tietyl tapaa, niinku pitäis nähä hyvänä tunteena, vaikka se onkin ehkä vähä sellanen... peruslaadultaan ehkä vois aatella, et se vois olla lamauttava, mut

lähtökohtaisesti ajatus on, et kun pitää kuitenkin pyrkiä eteenpäin. Se epävarmuus saa etsimään tietoa ja saa kokeilemaan ja yrittämään ja kysymään, jotka taas sit tietysti edistää sitä oppimista. Tavallaan niinku mun omia tunteita, mitä mä ajattelen. (HM3.)

Opettajana oma rooli opettajana voi tuntua luontevalta – sitä on opiskeltu, sen roolin puitteissa on työskennelty ja siihen on totuttu. Sen tarjoama viitekehys on opittu ja toimintatavat tuttuja, jolloin mentorin tapaisen roolin omaksuminen voi olla haastavaa. Vaikka molemmissa rooleissa keskitytään oppimisen prosessiin (Zachary 2002, 37), mentorin rooli lähenee enemmän tasavertaisena tukihenkilönä toimimista (Karjalainen ym. 2006, 97; Heikkinen ym. 2008, 112). Täten epävarmuus voi nousta, kun siirrytään uudenlaiseen rooliin, jossa on kuitenkin samoja piirteitä oman ammatin kanssa, mutta joka samalla tarjoaa väljemmän viitekehysten, jossa toimia. Mielenkiintoisesti mentori (HM3) käänsi epävarmuuden tunteen toisin ja kuvaili sen olevan tunne, joka saa aktivoitumaan – esimerkiksi etsimällä lisää tietoa. Täten epämiellyttäväksi koettu tunne käännettiin voimavaraksi.

Epävarmuuden tunne liittyi myös omaan rooliin uudenlaisen tilanteen edessä:

-- et epävarmuutta siitä, et käytäkö sitä mentorina toimimista, osaanko toimia oikein niin, etten tee hallaa tai etten besserwisseröi, vaan olen niinku mentorin pitää. Se rinnallakulkija, ehkä vähän sparraaja... enemmänki. Että se on vähän semmonen aina, kun on uuden edessä, mitä miettii. (HM8.)

Opettajataustaisille mentoreille opettajuus toimii usein perustana mentoroinnille (Bullough & Draper 2004, 286), jolloin uudenlaisen roolin edessä voi peilata mentorina toimimista opettajana toimimiseen. Tässä rinnallakulkijuuden tehtävä nostettiin esille – osataanko toimia siinä roolissa. Siinä missä opettajana on enemmän tavoitteita opetussuunnitelman puitteissa, voi mentorina toimimisen väljyys nostattaa epävarmuutta siitä, että osaako toimia mentorina.

**Mentorointisuhteen haasteet.** Uudenlaisen roolin omaksumisen lisäksi haasteita koettiin myös mentorointisuhteen muodostamisesta. Opiskelija ei välttämättä suostunut heti mentorointiin, minkä mentori kuvaili nostaneen nolostumisen tunteen pinnalle:

Aluks oli vähän noloo ehkä yrittää vähän kysellä sitä. Ja myöskin se, kun se opiskelija ei ollu hirveen innokkaana mukana, et mikä tää on, et ku et mikä tää on. Ja joudunks mä oleen täällä koulun jälkeen ja meneeks siinä niin kauheen kauaa aikaa ja muuta. Ni sit oli vähän semmonen nolo, et no anteeks et että. Että tää nyt on tämmönen mun koulujuttu ja sit vähän sieltä, et vähän oli semmonen nolo ehkä siin. Koin noloutta siinä. (HM5.)

Zacharyn (2002, 29) määrittelemien mentorisuhteen vaiheiden mukaan ensimmäisessä vaiheessa rakennetaan mentorisuhdetta, jolloin on tärkeää, että mentorin ja aktorin kemiat kohtaavat. Jos aktori ei ole halukas aloittamaan mentorointia, voisi pohtia, että olisiko motivoituneempi aktori parempi lähtökohta mentorille. Palmer (1998) kuvailee, että mentorisuhteessa opettajan ja oppilaan on sovittava toisilleen (Zachary 2002, 29 mukaan). Tämä eroaa täten koulussa toteutettavasta opetuksesta, sillä oppilas ei voi valita opettajaansa. Mentorisuhteessa korostuu kuitenkin mentorin ja aktorin välisten kemioiden kohtaaminen, joten tässä kenties mentori olisi voinut säästyä nolostumisten tunteelta, jos aktori olisi ollut avoimempi mentoroinnin aloittamiselle. Nolostumisen tunne ei kuitenkaan välttämättä ole toivottua, sillä se voi kielteisellä tavalla vaikuttaa mentoriin uuden roolin edessä.

Opiskelijan mukaan saamisen lisäksi myös aktorin oman motivaation väheneminen mentoroinnissa heijastui mentoriin itseensä:

Ahdistuneisuutta ei... No ehkä siinä vaiheessa kun se toinen opiskelija rupes puhumaan, että kuinka paljon ja kuinka kauan tää vielä kestää ja montako tuntia vielä on ja sit tuli vähän semmonen, että apua, nyt se alkaa niinku-. Et mä en niinku pysty enää pitämään häntä kiinni tässä. Ja sit, että mitäs mä nyt teen, mut sehän on nopeesti kun sen mieltii. Mut se tulee sellanen apua, mitäs nyt. Mutta se ei ole semmonen pitkäaikainen, vaan sit sitä lähtee miettimään, että miten tän ratkasee tän tilanteen. (HM9.)

Mentorit ovat kokeneet turhautuneisuutta mentorisuhdetta kohtaan, jos sitä on ollut vaikea ylläpitää (Heirdsfield ym. 2008, 118). Tässä mentori myös kuitenkin kuvaili sitä, miten ahdistuneisuuden tunne ei kestä kauan ja että hän pyrki etsimään ratkaisua tilanteeseen. Näillä kahdella mentorilla yhdistäviä tekijöitä on opiskelijan vastahakoisuus, mutta lähestymistavat tilanteisiin ovat erilaisia. On kuitenkin huomioitava myös se, että oppimisvaikeuksissa mentorointi voi olla herkempi asia verrattuna muunlaiseen mentorointiin. Vaikka mentoroinnista on saatu alustavasti myönteisiä tuloksia esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön ja siihen liittyvien liitännäisoppimisvaikeuksien tukemisessa (Anastopoulos & King 2014, 149; Haft ym. 2019, 326), on huomioitava se, että aktoreille oma oppimisvaikeustausta voi olla kipeä. Täten mentoroinnin aloittaminen voi olla haastavampaa.

Aiemmin mainittujen haasteiden lisäksi myös oman lapsen mentorointi saattoi tuoda laajan kirjon erilaisia tunteita mentorin mieleen. Toisella mentorilla kielteisten tunteiden kirjo on laaja, minkä hän kokee johtuvan siitä, että oman lapsen mentorointi voi tulla lähemmäs itseään:

Mut sit ehkä, sen kun vois sanoo sen mun oman lapseni kohdalla - enemmänkin sit ku mä oon näitä miettiny. Ni sit siel mul on ollu jopa pelkoa ja vihaakin. Et semmosii tunteita oon tuntenut ja todella inho. Tai no ei nyt inho, mut surua. Joo. Ja vähän jopa ahdistuneisuutta. Et kyllä. Mut en mä mihinkään maniaan oo menny, enkä silleen sellasee inhotilaan, mut ehkä sit se oma lapsi tulee nii sit paljon enemmän sinne ihon alle kuitenkin niil tunteilla. (HM5.)

Mentorointisuhteen muodostamisessa voidaan oman lapsen mentorointia pitää siinä mielessä edullisena, että tällöin tuntee oman lapsensa tarpeet, mutta samalla oman lapsen kokemat tunteet voi olla haastava pitää etäällä itsestään. Siinä missä HM9 lähti pohtimaan ratkaisua tilanteeseen, jossa aktori ei ollut motivoitunut mentoroinnista, HM5 taas kuvailee oman lapsen aiheuttaneen laajasti kielteisiä tunteita, kuten pelkoa. Tässä etäisyys tuntemattomampaan opiskelijaan voi lukeutua eduksi mentoroinnissa, kun on kyseessä hahmottamisen vaikeuden tapainen jäsentymätön haaste.

**Myönteiset kokemukset uudessa roolissa.** Uusien roolien ja koettujen haasteiden lisäksi mentorit kuvailivat paljon myönteisiä kokemuksia mentorina toimimisesta erityisesti liittyen omaan ammatilliseen kehittymiseen ja mentorointisuhteen koettuun toimivuuteen, mikä heijastelee myös aiempia tutkimuksia (esim. Beltman ym. 2019). Mentorina toimiminen nostatti osassa ylpeyden tunteita pintaan:

Sehän on ihan mielettömän upea, niinku mä koen sen ihan kunnia-asiana. Must on valtavan hienoa sanoa, että voisinko mä testata sua, kun mä oon tällanen hahmottamisen mentori. Niin tuota noin voitaisko katsoa, että miten voitais sua auttaa ja millaset asiat sulle on vaikeita ja... ja mä oon hirmu ylpeä tällasesta nimikkeestä. Oikeen herkuttelen tällä [naurahdus]. (HM4.)

No kyl mä tietyllä tavalla oon myös niin kun- tunnen sitä mielihyvää niinku mä sanoin, mut myös tietyllä tavalla tällasta ylpeyttäki siitä, että mä oon vähän perehtyny tähän asiaan, joka ei ole millään muotoa tuttu täällä mejän ammatillisella puolella. Ainakaan meillä. Enkä usko, että ihan hirveesti missään muuallakaa, jos puhutaan ammatillisesta erityisopetuksesta. (HM6.)

Mentorina toimiminen nostettiin arvoltaan hyvin korkealle ja koettiin sen olevan ylpeyden aihe osittain sen vuoksi, että hahmottamisen haasteet eivät ammatillisessa opetuksessa olleet kovinkaan tuttuja ennestään. Tässä harvinaisempaan asiaan perehtyminen tuo ylpeyden tunnetta:

Nii, se on se ylpeys! Elikkä se on aivan eri asia, että mä oon opettaja ja mä oon erityisen tuen opettaja, kun että minä olen käyny Hahku-mentorikoulutuksen ja minä olen tutustunut Hahku-työkaluihin ja mä osaan käyttää niitä ja mä osaan soveltaa ja mä pystyn jakamaan sitä tietoa, taitoa asiantuntevasti muilleki, jotta muidenki asiantuntemus kasvaa. (HM4.)

Tarkemmin tarkasteltuna tyytyväisyyden tunteet nousivat omasta ammatillisesta kehittymisestä ja Hahmola-työkalun koetusta hyödyistä: *Tyytyväisyyttä juuri tästä syystä ja kun siellä on niin monentasosia tehtäviä, ni mä aina niin kun pystyn- ihan selkeesti mä kehityn siinä, että mä luon uusia ja uusia ja uusia*

*visioita, että hei tätä toimintatapaahan me voitais kehittää tässä omassa toiminnassa ja tää kannattaskin ottaa käyttöön vähä laajemmin ja...* (HM4). *No ensimmäisenä tietysti voin sanoa, et mielihyvä on päällimmäisenä, koska mä oon kokenu sen niinku hyvänä työkaluna* (HM8). Opettajilla tunteet ovat liittyneet omaan ammatilliseen identiteettiin (Uitto ym. 2015, 124), mikä heijastelee myös tämän mentorina kohdalla. Lucas ja James (2018, 704) myös huomasivat tutkimuksessaan, että mentorit kokivat mentoroinnissa hyödylliseksi mm. sen, että omat taidot kehittyivät mentorointisuhteessa. Koulutuksesta saatu työkalu toimi täten näille mentoreille hyödyllisenä pohjana mentorina toimimisessa ja jopa oman ammatillisen kehityksen edistäjänä.

Myös *mentorina toimiminen* heijastelee Friedin ja kumppaneiden (2015, 427–429) komponenttimallin tunteiden tehtäviä sekä tiedon antamisen että kokemuksen merkityksellistämisen suhteen. Samalla lailla kuin aiemmassa pääteemassa tunteet antoivat tietoa opettajille heidän vuorovaikutuksestaan oppilaansa kanssa erityisesti mentorointisuhteen haasteissa. Esimerkiksi mentorin kokema ahdistuneisuuden tunne antoi tietoa opettajalle hänen ja opiskelijan välisestä suhteesta, kun opiskelija ei ollut enää motivoituneena mukana mentoroinnissa: *et mä en niinku pysty enää pitämään häntä kiinni tässä* (HM9). Täten kokemukseen liittyi merkityksellistäminen, kun oman tunteen (ahdistuneisuuden) kautta opettaja ymmärsi myös opiskelijan oppimiskokemusta.

### **7.3 Hahmottamisen vaikeus – hämmennystä vaikeuksista ja häpeää hyvinvointivalttiosta**

Tutkimuksen tuloksena aineistosta nousi myös kolmas teema, jossa mentoreiden tunteet ryhmittivät suhteessa hahmottamisen vaikeuteen. Tarkemmin tarkasteltuna alateemoiksi muodostuivat hahmottamisen haasteet jäsentymättöminä vaikeuksina ja yhteiskuntarakenteiden kritisointi, joita yhdisti negatiiviset tunteet hahmottamisen häiriötä kohtaan. Hahmottamisen häiriöihin

liitetyt tunteet olivat pitkälti kielteisiä hahmottamisen vaikeuden monimuotoisuuden ja aktoreiden haastavien tilanteiden vuoksi.

**Hahmottamisen haasteet - jäsentymättömät vaikeudet.** Hahmottamisen haasteet koettiin monimuotoisiksi ja epäselviksi, minkä vuoksi eräs mentori tunsi hämmennystä: *Sana hämmennys vois liittyä aika paljon mun tähän tunneskaalaan [naurahtaa], mitä mää oon niinku... kokenu tässä. Et semmosta, että aivan hämillään asioista. Että voiko joku ajatella tai toimia noin ja- niin...* (HM5). Hämmennyksen tunteen kokeminen suhteessa hahmottamisen vaikeuksiin voi olla yhteydessä siihen, että hahmottamisen haasteet ovat moninaiset ja laajat. Hahmottamiseen liittyy kokonaisvaltaisesti aistitiedon prosessointi ja hahmotushäiriöön aistitoimintojen haasteita (Räsänen ym. 2019, 374, 382), joten haasteiden laajuus voi olla hämmentävä verrattuna esimerkiksi dysleksiaan, joka on oppimisvaikeutena hieman rajatumpi ja spesifimpi.

Hahmottamisen vaikeus koettiin myös haastavaksi tunnistaa sen monimuotoisuuden vuoksi ja tästä koettiin epävarmuuden tunnetta:

Vähä semmone epävarmuus vois olla jossai kohti siinä mielessä, ni... ku onha se tietyllä tavalla aika monimuotoinen mun mielestä. Ja sit se on vähä ei-niin-tunnettu, että monesti mennää johonki tämmösee, helposti johonki tarkkaavuuden tai jonku tällasen taakse, eikä ajatella, että kysymys voi ollaki hahmottamisessa. (HM6.)

Niin, no kyl se varmaan tuo vähä sitä epävarmuuden tunnetta myöskin siitä, että onko kysymys tästä vai ei... vai onko jostain muusta, että [naurahtaa] onko se konsti, mitä kokeilee niin onko se, osuuko se siihen oikeeseen kohteeseen vai. (HM6.)

Myös mentorin oma huoli oli taustalla. Huoli epämääräisistä, vaikeasti tunnistettavista haasteista sai mentorin epäilemään hahmottamisen haasteita ja pyytämään sopivia aktoreita mentorointiprosessiin mukaan:

No, jotenkin ajatuksena toi, että se, miten mä lähdin valitsemaan niitä opiskelijoita, ketä kysysin tähän näin, niin kyl sen niinku huolen teeman näkökulmasta lähti, et ketä mä kysyin... tähän mukaan. Eli just se, et joku tämmönen jäsentymätön haaste, että on- itse

asiassa siellä oli näillä henkilöillä kaikilla oli erityisen tuen suunnitelma ja joku syy siis selkeästi siellä taustalla, et miksi se tuen suunnitelma on tehty, mut et sit tavallaan se, että ku se ei oo ollu sellai nii selkee se selittävä tekijä niille haasteille, mitä sit esimerkiks siel työelämässä on ollu tai opintojen etenemisen näkökulmasta on ollu. Ni jotenkin semmosella ja jotenki se ajatus itelle oli tullu ja semmone huoli, et onks tässä kyse myös sitte näihi hahmottamisen haasteihin liittyen. (HM3.)

Tässä huoli tunteena sai mentorin aktivoitumaan ja etsimään ratkaisua aktoreiden kokemuksiin haasteisiin tarjoamalla apua mentoroinnin muodossa. Vaikka nimenomaan koetut tunteet ovat erilaisia verrattuna aiempiin mentoreihin, on hahmottamisen vaikeuteen liittyvien kielteisten tunteiden taustalla samankaltaisia ajatuksia vaikeuden monimuotoisuudesta ja pohdinnoista niiden tunnistamisesta. Häiriön tunnistamiseen liittyvä epävarmuus voi liittyä se, että hahmottamisen vaikeudelta puuttuu vielä virallinen tautiluokitus (Hahku.fi 2021a). Tautiluokituksen puuttumisen lisäksi hahmottamisen taidot ovat laaja-alaisia ja siihen liittyy laaja aistitiedon prosessointi (Räsänen ym. 2019, 374), mikä voi osaltaan luoda myös epävarmuutta hahmottamisen vaikeuden suhteen.

**Yhteiskuntarakenteiden kritisointi.** Mentorit nostivat esille myös kielteisiä tunteita liittyen yhteiskunnallisiin ja hahmottamisen vaikeuksiin liittyviin tekijöihin. Koulutuspolitiikkaan liittyvät tunteet ovat myös aiemmin esiintyneet opettajien kokemassa tunneskaalassa (Hargreaves 1998, 330). Mentorit kokivat, että aktori ei ollut ollut saanut aiemmin apua, jota olisi haasteisiinsa tarvinnut. Eräs mentori kuvaili tunteneensa häpeää siitä, että opiskelija ei ollut saanut tarpeeksi apua haasteisiinsa:

Siinä vaiheessa, kun mulla on siinä edessä 18-vuotias nuori, jolle voin todeta, että sähän et näköjään ymmärräkään suuntia ja sen takia sulle on mahdollisesti ollu se B-luokan ajo-oikeuden suorittaminen ihan valtavan vaikeeta, ku sä et hahmota että mihin mennään, et voiskohan tässä olla yksi syy siihen sun vaikeuteen toimia liikenteessä. Niin mä oon hävenny sitä, että me ollaan hyvinvointi-Suomessa ja mulle tulee niin iäkäs opiskelija vasta joka kohdataan tän hahmottamisen vaikeuksien kanssa. Et mä toivoisin niin, että myöskin



meiän nuorempi sukupolvi nii se testattais ja huomioitas, että ne vaikeudet voivat todellakin olla siitä hahmottamisesta kiinni. (HM4.)

Mentori liittää häpeän tunteen suomalaiseen hyvinvointivaltioon. Hyvinvointivaltion odotetaan auttavan monia ja marginaaliin jääneet ihmiset hahmottamishäiriön kanssa koettiin tässä sitaatissa jääneen vailla apua. Häpeä tunteena ei kuitenkaan lamaannuttanut tätä mentoria, vaan tunne ohjataan rakentavasti kohti toivetta paremmista olosuhteista. Toinen mentori koki samankaltaisesta tilanteesta halveksuntaa ja suuntasi voimakkaampaa kritiikkiä yhteiskuntarakenteita kohtaan:

Halveksuntaa... en välttämättä sillä tavalla, mutta sellasta... Mutta kyseenalaistan juuri sitä tilannetta, että kun me koimme, että se opiskelija ei saanut riittävästi ohjausta. Niin mulle tuli semmonen kyseenalaistaminen, että miten tämä oikein on, missä tämä niin kuin mättää tämä homma. Et sellasta, miksi hän ei ole saanut sellaista ohjausta kuin hän olisi tarvinnut. Missä kohti se mättää se juttu. (HM9.)

No se voi olla se vihasuus sellasta, et sitä oli vihanen juuri siitä kun se opiskelija oli niin hukassa välillä, että vitsi miten hänet on saatettu tälläseen tilanteeseen . Että vähän sama sitä mikä oli tossa toi halveksunnan kohalla se kyseenalaistaminen, että miksi, miksi. (HM9.)

Näissä sitaateissa korostuvat kielteiset tunteet aktorin kokemista haasteista. Opiskelijan kokemat vaikeudet heijastuivat tällä tavoin mentoriin itseensä ja saivat heitä etsimään ympärillä olevista tekijöistä syitä ja selityksiä siihen, *missä kohti mättää se juttu* (HM9). Häpeä, halveksunta ja viha liittyivät hahmottamisen vaikeuteen, mutta negatiivisesta assosiaatiosta huolimatta tunteet saivat mentorit toimimaan – etsimään syitä siihen, *miksi* aktori on jäänyt ilman tukea.

Kun peilataan *hahmottamisen vaikeutta* Friedin ja kumppaneiden (2015, 427–429) komponenttimalliin, edeltävien pääteemojen lailla tulevat tunteiden tehtävät esille myös tiedon antamisessa ja tätä kautta kokemuksen merkityksellistämässä. Esimerkiksi hämmennyksen tunne kertoi mentorille siitä, että hän on *aivan hämillään asioista siitä, että voiko joku ajatella tai toimia noin*

(HM5). Tunne antaa täten tietoa mentorille sosiaalisesta kontekstista, johon opiskelija ja hänen tapansa toimia, ovat kietoutuneita. Kokemuksen merkityksellistäminen tulee taas esille erityisesti koetun halveksunnan ja vihan tunteiden kohdalla. Täten tunteisiin liittyivät myös poliittiset tekijät, sillä opiskelijan vaikean tilanteen taustaa etsittiin ympärillä olevasta yhteiskunnasta.

## 8 KERTOMUKSET MENTOREISTA

Temaattinen analyysi tuotti kolme pääteemaa tutkielmalle – *aktorin mentorointi, mentorina toimiminen ja hahmottamisen vaikeus*. Tämä kappale vastaa tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen, jossa temaattisessa analyysissä ryhmiteltyjen pääteemojen pohjalta muodostetaan *pikkukertomukset* mentorien kokemista tunteista. *Pikkukertomuksilla* viitataan haastatteluissa ilmenneisiin tarinallisiin osioihin (Hänninen 2018, 195), jotka koostuivat mentorien kokemuksista suhteessa tunteisiin. Pikkukertomuksien kautta mentorien tunnekokemukset saatiin yhdisteltyä ymmärrettäviksi ja samastuttaviksi kokonaisuuksiksi.

Kaikkia kolmea pääteemaa yhdisti toisiinsa huolen tunne. Huolta koettiin aktorin koulutusvalintaan liittyvistä tekijöistä, aktorin koulutukseen liittyvistä tulevaisuudennäkymistä, omien työkalujen riittävydestä ja opiskelijan jäsentymättömistä haasteista. Huoli tunteena sai mentorit toimimaan – eli hankkimaan apua aktorille tunteen pohjalta: *niinku huolen teeman näkökulmasta lähti, et ketä mä kysyin... tähän mukaan* (HM3). Koska erityisesti huoli ja siihen liittyvä niin kutsuttu *huolipuhe* nousivat aineistosta tärkeäksi tekijäksi, yhdisti tunne kaikkia kolmea pääteemaa toisiinsa ja toimi täten ydintunteena eri pääteemoille. Huolen tunteen lisäksi tyytyväisyyden, mielihyvän, epävarmuuden ja vihan tunteet nousivat isoimmiksi kokonaisuuksiksi temaattisen analyysin myötä.

## Taulukko 2

*Kahden eri kertomuksen rakenteet huolen tunteen ja pääteemojen viitekehyksessä*

		Pääteemat	
Pääteemojen ydintunne	Aktorin mentorointi	Mentorina toimiminen	Hahmottamisen vaikeus
Huolen tunne	Kertomus 1	Huoli opiskelijan koulutuksesta, tulevaisuudesta ja tuen puutteesta.	Mielihyvää, ylpeyttä ja tyytyväisyyttä mentorin roolista ja saaduista työkaluista.
	Kertomus 2	Huoli siitä, että osaako mentorina auttaa. Samalla koettua huolta hahmottamisen vaikeuksista.	Epävarmuutta uudesta roolista mentorina ja ahdistuneisuutta mentorisuhteessa koetuista haasteista.

Narratiivisen analyysin pohjalta muodostettiin pikkukertomukset Ainosta (Kertomus 1) ja Roosasta (Kertomus 2), joiden kertomukset lähtivät huolen tunteesta liikkeelle (taulukko 2). Ainin ja Roosin kertomuksien eri osuudet heijastuivat pääteemoihin (*aktorin mentorointi, mentorina toimiminen ja hahmottamisen vaikeus*), joissa Ainin ja Roosin tunteet erosivat toisistaan. Esimerkiksi Aino koki ylpeyden tunnetta mentorina toimimisesta, kun taas Roosa koki epävarmuutta ja ahdistuneisuutta. Lähtökohta kertomuksille tunteen suhteen oli kuitenkin sama. (Taulukko 2.)

Siinä missä Ainin pikkukertomus mukaili Fryen' (1957) sankaritarinaa (Hänninen 2018, 200 mukaan), oli Roosin pikkukertomus taas kehityskertomus Bakhtinia (1986, 20) mukaillen. Ainin pikkukertomus keskittyi olosuhteiden muutokseen, kun taas Roosin pikkukertomus mentorin sisäiseen muutokseen.

Bakhtin (1986, 11-12, 20) huomauttaa, että sankarikertomuksessa päähenkilö ei kehity sisäisesti, mutta kehityskertomuksessa sisäinen muutos ja kehitys ovat keskiössä. Molemmat kertomukset ovat yhtä tärkeitä, mutta luovat kahta erilaista tarinaa mentorikokemuksista tunteiden suhteen. Kertomuksien tarkoitus on saada kuulija ymmärtämään kertojan kokemuksia (Hänninen 2018, 191-192). Ainon ja Roosin kertomukset yhdistävät mentorien kokemuksia tämän tutkielman haastatteluaineiston mukaisesti tiivistetyssä sekä ymmärrettävässä muodossa lukijalle.

## 8.1 Ainin sankarikertomus

*Aino toimii ammattiopiston ammatillisena erityisopettajana hius- ja kauneudenhoitoalalla. Työvuosiensa aikana Aino on huomannut koulussa useiden opiskelijoiden kamppailevan opintojensa kanssa – sakset eivät pysy käsissä, kellonajasta ei ole tietoaakaan, eivätkä he löydä luokkia kampuksessa. Aino tuntee huolta opiskelijoistaan ja heidän kokemistaan haasteista sekä pohtii, että ovatko kaikki opiskelijat valinneet oikean koulutusalan itselleen. Aino kokee myös huolta liittyen opiskelijoiden tulevaisuudennäkymiin. Miten he pärjäävät jatkossa?*

*Hiljalleen Ainolle herää epäily hahmottamiseen liittyvistä haasteista. Huolen tunteen pohjalta hän hakeutuu HAHKU-mentorikoulutukseen, jotta osaisi tukea opiskelijoita paremmin ja tarjota heille paremmat puitteet opiskeluympäristössään. Mitä pitemmälle mentorikoulutus etenee, sitä enemmän Aino tuntee tyytyväisyyttä koulutukseen hakeutumisesta. Hän on ylpeä HAHKU-mentorin tittelistään ja tuntee mielihyvää konkreettisista työkaluista, joita voi käyttää opiskelijoidensa kanssa. Kun Aino löytää itselleen aktorin mentoroitavaksi ja pääsee tukemaan häntä mentorina, tuntee hän tyytyväisyyttä mentorin asemastaan. Nyt hän kykenee auttamaan opiskelijaa. Parhaita hetkiä ovat ne, jolloin Aino näkee opiskelijan oivaltavan itse ja kun opiskelija kokee onnistumisen hetkiä. Nämä hetket tuottavat Ainolle suurta mielihyvää. Samalla mentorisuhde tuntuu toimivan ja Aino tuntee siitä tyytyväisyyttä.*

*Samalla myös opiskelijoiden kokemat haasteet heijastuvat Ainin kokemuksiin tunteisiin. Aino kyseenalaistaa opiskelijoiden vaikean tilanteen taustan – miten he ovat jääneet ilman tukea? Aino tuntee häpeää ja vihaa siitä, että opiskelijat ovat jääneet yksin haasteidensa kanssa sekä siitä, että he eivät ole saaneet apua hahmottamisen haasteisiin. Häpeän tunne valtaa Ainin, sillä hän ihmettelee kovasti sitä, miten Suomessa näinkin iäkkäät opiskelijat ovat jääneet vailla apua ja joutuneet marginaaliin vaikeuksiensa myötä. Mentorin roolissa Aino kuitenkin kokee erityistä ylpeyttä siitä, että auttaa opiskelijoita HAHKU-mentorina. Aino kokee itsensä eräänlaiseksi pelastajaksi mentorin roolissa, joka tarjoaa tukea opiskelijoille, jotka eivät olet sitä ennen saaneet.*

*Näin opiskelijoiden toiminnat heijastuvat myös Ainin kokemaan tunneskaalaan. Huolen tunne saikin Ainin aktivoitumaan ja toimimaan – täten Aino on tässä kertomuksessa ylpeyttä tunteva sankari, joka auttaa sorrettuja.*

## 8.2 Roosan kehityskertomus

*Roosa toimii lukiossa laaja-alaisena erityisopettajana. Työskennellessään lukiossa Roosa on huomannut joitakin opiskelijoita, joiden haasteet ovat jäsentymättömiä ja eivätkä sijoitu yleisemmin diagnosoitujen oppimisvaikeuksien raameihin. Muutamalla opiskelijalla on erityisen tuen päätös. Tästä huolimatta Roosa kuitenkin kokee, ettei osaa auttaa heitä tarpeeksi hyvin. Huolen tunne nousee, kun hän epäilee haasteiden liittyvän hahmottamisen vaikeuksiin. Kun tunne vahvistuu entisestään, Roosa hakeutuu HAHKU-mentorikoulutukseen, jotta hän osaisi tunnistaa hahmottamisen haasteita ja tukea opiskelijoita. Huolen tunne saa Roosan lopulta aktivoitumaan ja etsimään ratkaisua tilanteeseen.*

*Kun Roosa aloittaa HAHKU-mentorikoulutuksen, tuntee hän koulutuksen aikana epävarmuutta siitä, mitä häneltä odotetaan. Opettajan rooli ja sen raameissa työskentely on ollut tuttua, joten hypähdys uudenlaiseen rooliin nostaa epävarmuuden tunteita Roosassa. Roosa ei ole varma, että osaako hän toimia siten, miten mentorin pitäisi toimia ja että osaako hän käyttää annettuja työkaluja oikein. Hän ei halua tehdä hallaa opiskelijoilleen. Epävarmuutta ja hämmennystä aiheuttavat uuden roolin lisäksi myös hahmottamisen haasteet, sillä ne vaikuttavat hyvin laajoilta ja jäsentymättömiltä. Roosa yrittää suhtautua epävarmuuden tunteisiin ratkaisukeskeisesti ja hyöäksyvästi, sillä kyseiset tunteet ovat kuitenkin saaneet Roosan etsimään tietoa ja vastauksia kysymyksiinsä ilmoittautumalla koulutukseen.*

*Jo ennen koulutukseen hakeutumista Roosalla oli jo mielessä mahdolliset opiskelijat, joita hän mentoroisi. Haasteeksi nousee se, että opiskelijat eivät ole vastaanottavaisia mentoroinnin aloittamisen suhteen. Roosa tuntee noloutta tästä, koska opiskelija ei ole innokkaana mukana ja kysyy, että joutuisiko olemaan koulun jälkeen mentoroinnissa mukana. Opiskelija kuitenkin lopulta myöntyy aloittamaan mentoroinnin. Mentorisuhte tuntuu toimivan alun vaikeuksien jälkeen, mistä Roosa kokee tyytyväisyyttä. Opiskelijan motivaatio yllättäen katoaa hetkellisesti ja hän kyseenalaistaa taas mentorointia: 'kauan tää kestää'. Roosa kokee ahdistuneisuutta tästä – miten hän oikein saisi opiskelijan sitoutumaan tähän? Mentorina hän on kuitenkin varmempi kuin aiemmin, joten hän ratkaisee tilanteen puhumalla opiskelijan kanssa mentorointiin sitoutumisesta. Tällä tavoin Roosa kokeilee ja yrittää, eikä lamaannu koetuista kielteisistä tunteista.*

*Lopulta Roosa huomaa alun haasteiden jälkeen kehittyneensä mentorina paljon, sillä hänen epävarmuuden tunteensa mentorina toimimisesta ovat lieventyneet ja hänen ratkaisukeskeinen otteensa on vahvistunut. Hän visioi uusia työskentelytapoja ja uskaltaa kokeilla niitä rohkeammin. Tästä Roosa tuntee tyytyväisyyttä. Näin Roosa huomaakin ajan myötä, että huolen ja hämmennyksen tunteet hahmottamisen haasteista ovat vaihtuneet ymmärryksen tunteeseen. Täten Roosa kertomuksessaan kehittyy haasteiden myötä taitavammaksi mentoriksi.*



## 9 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää HAHKU-mentorien kokemuksia tunteista mentorointiprosessin ajalta ja keskittyä erityisesti tunteiden luomiin kokemuksiin sekä niihin liittyviin konteksteihin. Tutkielmalla oli kaksi tehtävää: ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää, miten mentorien kokemat tunteet ryhmittivät teemoiksi ja toisena tehtävänä oli muodostaa ryhmittelyn pohjalta pikkukertomukset kokemuksista suhteessa tunteisiin. Narratiivisen tutkimuksen tuloksina saatiin temaattisen analyysin myötä kolme pääteemaa: tunteet suhteessa *aktorin mentorointiin, mentorina toimimiseen ja hahmottamisen vaikeuteen*. Näitä pääteemoja yhdistivät toisiinsa huolen tunne, joka toimi pääteemojen yhdistävänä ydintunteena. Huolen tunteen ja pääteemojen viitekehuksesta muodostuivat kertomukset kahdesta mentorista: Ainosta ja Roosasta.

### 9.1 Tutkielman johtopäätökset

Tunteet ovat merkittävä osa opettamista (Hargreaves 1998, 330) ja ohjaus pohjautuu intensiiviseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa heränneiden tunteiden tutkiminen voi auttaa ymmärtämään ihmisten välisen vuorovaikutuksen nyansseja, jotka voivat muuten jäädä huomaamatta (Lasky 2000, 844). Vuorovaikutus antaa ihmisille virikkeitä tunnekokemuksille (Barbalet 1998,27). Tässä tutkimuskontekstissa mentorien kokemat tunteet ovat syntyneet vuorovaikutuksessa aktorin kanssa, joten aktori on merkittävästi osa mentoreiden tunnekokemuksia.

Tämän tutkielman tuloksina saatiin mentorien kokemien tunteiden ryhmittyvän kolmen loogisen kokonaisuuden ympärille: mentoriin itseensä, aktoriin sekä siihen, *mitä* mentorointiin eli hahmottamisen vaikeuteen. Mentorina toimimiseen liittyvät alateemat koskivat uuden roolin omaksumista, mentorointisuhteen haasteita ja mentoroinnin myönteisiä kokemuksia. Aktorin

mentorointiin liittyvät alateemat koskivat aktorin nykytilannetta ja tulevaisuutta sekä onnistumisia ja oivalluksia. Hahmottamisen vaikeuteen liittyvät alateemat koskivat taas hahmottamisen vaikeutta jäsentymättömänä haasteena ja yhteiskuntarakenteiden kritisointia. Tutkielman tuloksina tuli ilmi tunteiden sitoutuminen monipuolisesti sekä mentorien tunteiden kokemuksellisuuteen (mentorina toimimiseen) että tunteiden kontekstuaalisuuteen (aktoriin ja hahmottamisen vaikeuteen). Jokaisen pääteeman kohdalla tunteet heijastelivat myös Fried'n, Mansfield'n & Dobozy'n (2015, 427–429) opettajien tunteet -komponenttimallia tiedon antamisen ja kokemuksen merkityksellistämisen suhteen: tunteet antoivat mentoreille tietoa tilanteista ja loivat merkityksiä kokemuksille. Pääteemat heijastelevat myös opettajia ja mentoreita koskevaa tutkimuskirjallisuutta, joissa tunteet koskevat usein omaa toimintaa, koettua pystyvyyden tunteita ja vuorovaikutussuhdetta oppilaan tai aktorin kanssa (ks. esim. Hargreaves 1998; Bullough & Draper 2004; Uitto ym. 2015; Beltman ym. 2019). Tunteet ryhmittäytyvät eri aihepiireihin, mutta pääteemojen näkökulmasta tarkasteltaessa kokonaisuudet ovat toisiaan täydentäviä.

Opettajien kokemat tunteet liittyvät usein oppilaisiin (Fried ym. 2015, 430). Tutkielmassa mentoreiden tunteet heijastuivat aktorin toiminnasta mentoriin itseensä. Tunteet kertoivat mentoreille siitä, minkälainen vuorovaikutustilanne heillä oli aktorin kanssa mentorointisuhteen haasteissa. Tunteiden sitoutuminen oppilaisiin ja aktoreihin selittyy sillä, että tunteet yhdistyvät usein sosiaalisiin tilanteisiin (Kemper 1987, 283), mutta myös sillä, että ihmisten välinen vuorovaikutus antaa virikkeitä tunteiden heräämiselle (Barbalet 1998, 27). Täten tunteet antoivat merkityksiä ohjaustilanteille ja toimivat merkityksellisinä mentoreille itselleen.

Tutkielma nosti esille huolen tunteen tuoman viitekehyksen mentorien kokemuksissa. Huolen tunteen runsauden vuoksi voidaan puhua *huolipuheesta*. Huolipuhe liittyi niin mentorin itseensä kuin aktoriin että hahmottamisen haasteisiin. Näin ollen huolen tunne lomittui eri pääteemoihin ja toimi eräänlaisena ydintunteena eri teemoille. Huolen tunteen laaja kontekstuaalisuus on tässä yhteydessä tärkeä elementti, sillä se ulottui eri teemoihin ja oli monia eri

mentoreita yhdistävä tunne. Vaikka huolen tunne piirtyi mentoreiden kokemuksissa eri konteksteihin, mielenkiintoisesti huoli tunteena oli mentoreita aktivoiva tunne – huolen tunne sai mentorit usein *toimimaan*. Bullough ja Draper (2004, 278) huomauttavat, että mentorointia on koettu psyykkisesti kuormittavaksi, mihin pohjautuen huolen tunteen herääminen ei ole sinänsä poikkeuksellista. Huolipuhe voi kuitenkin tulla opettajan rooli kautta tai mentorin roolin omaksumisen myötä, sillä mentorin roolissa korostuu psyykkisen tuen antaminen aktorille (ks. esim. Alegado 2018). Samalla on huomioitava, että opettajataustaisille mentoreille opettajuus toimii pohjana mentorin roolissa (Bullough & Draper 2004, 286). Roolit voivat limittyä keskenään, eikä ole selkeää, että minkä roolin kautta tutkittavat ovat puhuneet huolen tunteeseen liittyen. On kuitenkin mahdollista, että huolipuhe voi tulla opettajan roolin kautta, sillä suuri osa haastatelluista opettajista olivat ammatillisessa koulutuksessa, jossa käytäntö on iso osa koulutusta – täten hahmottamisen haasteet voivat tulla erityisesti siellä esille. Mentoreita voidaan kuitenkin luonnehtia hyvin tunnollisesti tehtäviinsä sitoutuneiksi, sillä huolen tunne kosketti kaikkia pääteemoja ja sitoutui sitä kautta esimerkiksi aktorin nykytilanteeseen ja tulevaisuudennäkymiin.

Mentoreilla esiintyi huolen tunnetta hahmottamisen haasteisiin liittyen, jotka koettiin moninaisina ja jäsentymättöminä. *Huolipuhetta* ei voida kuitenkaan käsitellä ilman, että ottaa huomioon hahmottamisten haasteiden luonteen. Isona osana hahmottamisessa on ympäristön hahmottaminen aistien kautta, mikä tukee yksilön toimintaa (Räsänen ym. 2019, 374). Täten hahmottamisen haasteet ovat hyvin laaja-alaisesti toimintaan vaikuttava häiriö. Tilanteet, jotka vaativat paljon hahmottamisen taitoja, voivat olla hyvinkin kuormittavia nuorelle, jolla on hahmottamisen häiriötä taustalla (Sandberg 2021, 230). Tämä kuormittuneisuus voi taas heijastua myös mentorointisuhteeseen. On mahdollista, että haasteet ovat voineet toimia huolen tunnetta lisäävänä tekijänä.

Hahmottamisen pulmiin liittyen koettiin myös laaja skaala muita tunteita. Hahmottamisen pulmiin liittyen mentorit puhuivat oma-aloitteisesti myös epävarmuuden tunteesta, vaikka epävarmuutta ei ollut ollut listattu

teemahaastattelun tunnelistaan. Hahmottamisen haasteiden luonteen vuoksi ei olekaan yllättävää, että mentorit ovat kokeneet epävarmuuden tunteita. Sen lisäksi, että mentorin rooli itsessään toi mentoreille epävarmuuden tunteita roolin uutuuden vuoksi, yhdistettynä hahmottamisen häiriön tapaiseen laaja-alaiseen oppimisvaikeuteen voi epävarmuuden tunne ymmärrettävästi esiintyä. Epävarmuuden tunteita on myös koettu muiden opettaja-mentoreiden kohdalla aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Bullough & Draper 2004, 287). Omaan pystyvyyteen liittyvien tunteiden lisäksi hahmottamisen vaikeuteen liittyvät tunteet sivusivat myös koulutuspolitiikkaa *yhteiskuntarakenteiden kritisointi* -alateemassa. Myös Hargreaves (1998, 330) on kuvaillut opettajien kokemien tunteiden liittyneen myös koulutuspolitiikkaan. Mentorit kuvailivat kokeneensa häpeää, halveksuntaa ja vihaa. Vastauksissa tunteet kohdistuivat ympärillä oleviin yhteiskunnan rakenteisiin, minkä vuoksi aktorit olivat jääneet vailla tukea hahmottamisen haasteiden suhteen.

Huolen ja epävarmuuden tunteiden lisäksi mentoreiden tunnekokemukset olivat myös myönteisiä. Mentorin roolista koettiin ylpeyttä ja aktorin onnistumisista sekä oivalluksista erityisesti mielihyvän ja tyytyväisyyden tunteita. Mentoreiden kokemukset myönteisistä tunteista ovat aiemmissa tutkimuksissa liittyneet esimerkiksi aktorin kehitykseen ja mentorin sekä aktorin väliseen vuorovaikutussuhteeseen (ks. esim. Bullough & Draper 2004; Beltman ym. 2019). Myönteiset kokemukset ovat tärkeä elementti tutkielman aineistossa, sillä se kertoo myös mentoreiden kokemuksien olleen antoisia. Kehittyminen ja oppiminen mentorisuhteessa mukailevat Zacharyn (2002, 33) määrittelemää mentorisuhteen kolmatta vaihetta, mahdollistamista, jossa mm. asioiden visioiminen kehittävät mentorisuhdetta. Täten voidaan kuvailla hedelmällisen ja kehitystä ruokkivan mentorisuhteen nostaneen näissä mentoreissa myönteisiä tunteita.

Tutkielmassa lähdettiin liikkeelle yksittäisistä tunteista ja niihin liittyvistä kokemuksista. Temaattinen analyysi ryhmitteli nämä tunteet kolmeen pääteemaan ja nosti esille *huolipuheen* tärkeän ulottuvuuden. Huolipuheen pohjalta rakentuivat pikkukertomukset Ainosta ja Roosasta. Teemojen pohjalta

tarinoita yhdisteltiin pikkukertomuksiksi suhteessa tunteisiin (Hänninen 2018, 204), jotta mentorien kokemukset saatiin yhdistettyä ymmärrettäviksi ja samastuttaviksi kokonaisuuksiksi. Koska tarinat auttavat ihmisiä tekemään sosiaalisista kokemuksista ymmärrettäviä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 161), voi yhtenäinen kertomus auttaa ymmärtämään tutkielmaan osallistuneiden mentoreiden kokemuksia tunteiden suhteen. Temaattisen analyysin pohjalta muodostunut huolipuhe loi pohjan molemmille pikkukertomuksille.

Aineistosta huomattiin kaksi erilaista mentorityyppiä, minkä pohjalta muodostui kaksi eri kertomusta. Ensimmäinen kertomus *Ainosta* kertoi tarinan tyytyväisyyden ja mielihyvän tunteita kokevasta mentorista, jonka kertomus mukaili Frye'n (1957) sankarikertomusta. Sankarikertomuksessa päähenkilön elämä on alussa onnellista, mutta onnellisen elämän kulkua uhkaavat *pahan voimat*, jotka kukistetaan kertomuksen lopussa. (Hänninen 2018, 200 mukaan.) Kertomuksessa *Aino* hakeutuu huolen tunteen pohjalta HAHKU-mentorikoulutukseen. Hän tuntee tyytyväisyyttä mentorin tittelistään ja aktorin edistymisestä. Ainin mentorointia uhkaa kuitenkin pahan voimat eli ympärillä oleva yhteiskunta – opiskelijat ovat jääneet ilman tukea ja apua hahmottamisen haasteiden suhteen. Aino toimii pelastajan roolissa ja tukee yhteiskunnan marginaaliin jääneitä opiskelijoita mentoroinnin kautta. Bakhtin (1986, 11-12) huomauttaa, että sankari ei muutu sisäisesti, vaan olosuhteet vain muuttuvat. Ainin kohdalla sisäistä muutosta ei tapahdu, vaan hän muuttaa ympärillä olevia olosuhteita aktoreille suotuisammaksi niin, että he saavat tukea mentoroinnin kautta.

Siinä missä Ainin kertomus keskittyi ympärillä olevien olosuhteiden muuttamiseen mentoroinnin kautta, toinen kertomus *Roosasta* taas keskittyi mentorin sisäiseen muutokseen eli kehityskertomukseen (Bakhtin 1986, 20). Roosa kokee epävarmuuden tunteita liittyen hahmottamisen haasteisiin, omaan rooliin mentorina ja oman pystyvyyden tunteisiin mentorina. Mentorin rooli on uusi, hahmottamisen haasteet koetaan hämmentävinä ja mentori-aktori -suhteen vaikeudet tuovat omaa haastetta kokonaisuuteen. Hiljalleen Roosa kuitenkin kehittyy, sillä hän oppii suhtautumaan ratkaisukeskeisesti haastaviin tilanteisiin,

eikä lamaanu kielteisistä tunteista. Lopulta hän tuntee tyytyväisyyttä ja enemmän ymmärrystä hahmottamisen haasteista. Roosin tapaisessa kehityskertomuksessa keskeistä ovat sisäiset muutokset sekä kehittyminen yksilölle itselleen merkityksellisellä tavalla (Bakhtin 1986, 12–13).

Kertomukset Ainosta ja Roosasta heijastavat sitä, miten ohjauksessa koetut tunteet liittyvät usein aktoriin tai opiskelijaan (ks. esim. Bullough & Draper 2004; Eby & McManus 2004; Riebschleger & Cross 2011; Beltman ym. 2019). Myös opettajilla tunteet usein liittyvät oppilaisiin tai opiskelijoihin (Hargreaves 1998, 330). Koska mentoroinnilla ja opettamisella on paljon yhteistä (ks. luku 4.2), myös opettajia koskeva tutkimustieto vertautuu mentoreiden kokemuksiin tunteista. Aino koki häpeää ja vihaa siitä, että aktorit olivat jääneet vailla tukea ja Roosa taas epävarmuutta mentorina koetuista haasteista. Vaikka mentorien lähtökohdat (huolen tunne) oli samat, olivat heidän kokemuksensa mentoroinnista erilaisia. Ainon kohdalla olosuhteet muuttuivat mentoroinnin kautta ja Roosin kohdalla tapahtui sisäinen muutos mentoroinnin myötä. Molemmat tarinat ovat yhtä tärkeitä, sillä ne täydentävät toisiaan.

Herää kysymys siitä, miten mentorikoulutus voisi tukea HAHKU-mentorina toimimista sekä erityisesti siinä syntyviä epävarmuuden ja huolen tunteita. Voi olla mahdollista, että huolen tunne on ollut läsnä jo ennen koulutukseen hakeutumista ja tekijä, jonka takia koulutukseen on hakeuduttu. Huolen tunne on myös saattanut HAHKU-mentorikoulutuksen myötä piirtyä selkeämpänä mentoreille. Uudenlaisen roolin edessä koulutuksen tuoma tuki ja työkalut nostavat tärkeyttä, joten oma kysymyksensä on myös se, että onko HAHKU-koulutus tarjonnut tarpeeksi tukea mentoreille uudenlaisen tilanteen edessä. Epävarmuuden tunteita koettiin erityisesti mentorin uudesta roolista ja huolen tunnetta laajemmin eri pääteemoista. Aiemmissä tutkimuksissa esimerkiksi turhautuneisuuden tunteita koettiin mentorisuhteeseen liittyen ja epävarmuutta epäonnistumisesta mentorisuhteessa (Heirdsfield ym. 2008, 118; Beltman ym. 2019, 62). Seuraavassa kappaleessa pureudutaan enemmän HAHKU-koulutuksen tulevaisuuden linjoihin ja siihen, miten mentoreita voisi tukea.

## 9.2 Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkielmassa on käsitelty laajasti mentoreiden tunnekokemuksia. Aineisto on henkilökohtaista ja paikoin herkkää, minkä vuoksi sitä on tutkielmassa pyritty kunnioituksella käsittelemään. Tutkittavia ei ole tavattu etukäteen, eikä tutkielman tekijä tunne heitä. Tutkittavien anonymiteettia on pyritty suojelemaan, jotta heitä ei tunnistettaisi vastausten perusteella. Tutkielman ehdottomana vahvuutena on sekä aineiston hankinnassa että käsittelyssä toteutettu tutkijatriangulaatio (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233) yhdessä Ahvosen (2021) ja Naukkarisen (2021) kanssa. Täten aineistoa on sen ansaitsemalla arvokkuudella käsitelty kolmen tutkijan käsissä, sillä aineistosta on saatu kaikki hyöty irti. Aineistoa on analysoitu kolmessa eri tutkielmassa eri näkökulmista ja eri tutkijoiden toimesta. Puolistrukturoitu teemahaastattelu toimi hyvin tunteiden aihepiirissä. Se antoi tutkittaville tilaa nostaa esille omia kokemuksiaan, mutta myös loi struktuurin haastattelutilanteelle, jotta teemassa (mentorien tunnekokemuksissa) pysyttäisiin. Tällä tavoin haastattelu myös tuotti yhdenmukaisempaa aineistoa.

Narratiivinen ote tutkielmassa sekä vahvistaa että heikentää tutkimuksen luotettavuutta, minkä vuoksi on kriittisesti arvioitava tutkielman tiettyjä piirteitä. Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden keskittyä analyysissä useaan eri osa-alueeseen (Laitinen & Uusitalo 2008, 135), minkä vuoksi se soveltui hyvin tunteiden tutkimiseen. Aiempaa tutkimuskirjallisuutta ei samankaltaisesta aiheesta ole juurikaan, joten narratiivinen tutkimus oli sopivan joustava tämän tutkielman näkökulmaan soveltamiseksi. Tutkielmassa hyödynnettiin narratiivien ja narratiivista analyysia yhdistelevää *analyyttistä siltaa* (Lieblich 1998; Kaasila 2008, 47 mukaan), jotta aineistoa voisi käsitellä mahdollisimman syvällisesti. On myös huomioitava, että temaattinen analyysi toteutettiin tarkasti noudattaen Braun' ja Clarken (2006) ohjeita analyysin toteuttamisen suhteen. Temaattisen analyysin pohjalta muodostetuista teemoista muodostettiin *pikkukertomuksia* yhdistelemällä teemoissa esiintyneitä tarinoita. Pikkukertomuksien vahvuutena voidaan pitää sitä, että ne luovat tutkittaville

vahvemman anonymiteetin, mutta samalla tarinoiden yksilöllisyys häviää (Hänninen 2018, 204).

Heikkinen (2018, 184) huomauttaa myös, että narratiivisuudessa isona osana on tulkinnallisuus, jolla pyritään ymmärtämään sosiaalisia konteksteja. Koska tarkoituksena oli selvittää mentoreiden kokemia tunteita, ei voida varmuudella sanoa, että ovatko eri mentorit puhuneet samoista tunteista. Tutkittavat ovat voineet tarkoittaa esimerkiksi ahdistuneisuudella tai mielihyvällä erilaisia tilanteita, eivätkä he välttämättä ole tarkoittaneet samoja asioita, vaikka ovat puhuneet samoista tunteista kuin muut mentorit. Samalla myös tutkijan osuus on tässä merkityksellinen. Kerrotut kokemukset muovautuvat osittain myös vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavan välillä, joten tutkija on osa tulkinnan tekemistä (Heikkinen 2018, 184). Tutkittavilta pyydettiin tuomaan esille tilanteita, joissa he ovat tunteneet tiettyjä tunteita. Nämä sosiaaliset viitekehykset lieventävät tätä piirrettä, sillä ne ovat antaneet esimerkkejä siitä, minkälaisissa tilanteissa tunteita on tunnettu. Tutkielman luotettavuutta voi kuitenkin heikentää tämä piirre. Narratiivisuudessa on pohjalla se, että pyritään ymmärtämään kokemuksia (Heikkinen 2018, 170). Tähän on myös tämä tutkielma pyrkinyt tuloksissaan.

Mentoreiden kokemusten tutkiminen voi kehittää mentorikoulutuksia ja tätä kautta lisätä mentoreiden omaa pystyvyytystunnetta mentoroinnin suhteen (Heirdsfield ym. 2008, 109). Koska opettajataustaisten mentoreiden kokemuksia tunteista ei ole juurikaan tutkittu, tarjoaa tutkielman tulokset merkittävää tietoa HAHKU-mentoreiden kokemuksista hahmottamisen häiriön tukemisessa. Ensinnäkin tutkielma tarjoaa tietoa hankkeelle mentorien kokemuksista tunteiden suhteen, mitä voi hyödyntää jatkokoulutuksen kehittämisessä. Toiseksi tutkielman pikkukertomuksia Ainosta ja Roosasta voi hyödyntää myös mentoreiden koulutuksessa. Ainon ja Roosin pikkukertomukset lähtevät samasta lähtökohdasta liikkeelle, mutta koska toinen on sankarikertomus ja toinen kehityskertomus, voi siitä löytää samastuttavaa pintaa. Täten tutkielman aineisto tarjoaa myös aineistoa hankkeelle.



Samaten tutkielma tuotti myös uutta tutkimustietoa myös hahmottamisen tukemisesta mentoroinnin kautta mentorien kokemien tunteiden suhteen. Aiempaa tutkimuskirjallisuutta löytyy pitkälti ADHD-oireisten ja autismikirjoon kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden tukemisesta mentoroinnin kautta (ks. esim. Anastopoulos & King 2014; Haft ym. 2019), mutta hahmottamisen haasteiden tukemisesta mentoroinnin kautta ei ole. Tämä tutkielma ei tutkinut mentoroinnin vaikuttavuutta hahmottamisen haasteiden suhteen, mutta voidaan luonnehtia mentoreiden tunnekokemuksien pohjalta, että se voi olla mahdollinen keino tukea hahmottamisen haasteissa. On kuitenkin huomioitava, että vaikka myös mentorin rooli sisältää ohjauksellisia elementtejä, korostuu siinä enemmän tasavertaisena tukihenkilönä toimiminen. Tämän vuoksi se voi toimia paremmin vanhempien opiskelijoiden kanssa, joilla on jo pohjalla jonkinlaisia työkaluja. Pohdittavaksi jää, että sopiiko mentorointi paremmin nuorten ja aikuisten kanssa toteutettavaksi. Mentoroinnissa korostetaan usein tasavertaisena tukihenkilönä toimimista (ks. esim. Karjalainen ym. 2006; Heikkinen ym. 2008) ja HAHKU-mentoroinnissa painotetaan myös osapuolten tasa-arvoa. Karjalainen ja kumppanit (2006, 98) suhtautuvat kriittisesti mentoroinnin oletettuun tasavertaisuuteen ja huomauttavat sen olevan toteuttamisen kannalta haastavaa. On oma kysymyksensä, kuinka realistista on toteuttaa tasavertaista mentorointia esimerkiksi alakouluikäisen oppilaan kanssa, jolla on itsesäätelytaidoissa suuria haasteita. Tällöin opettajan puolelta tarvittaisiin järjestelmällisempää tukea ja ohjausta verrattuna aikuisen kanssa toimimiseen, koska vanhempana kyseiset oireet voivat olla lievempiä. Täten mentorointi voi sopia paremmin nuorille ja aikuisille.

Tutkielman pohjalta ehdotetaan kolme ehdotusta jatkon kannalta. Ensinnäkin tutkijatriangulaation hyödyntäminen jatkossa on tämän tutkielman kokemusten pohjalta vahvasti suositeltavissa. Toiseksi mentoroinnissa jatkotutkimusaiheet voisivat erityisesti keskittyä nuoriin ja aikuisopiskelijoiden hahmottamisen taitojen tukemiseen mentoroinnin kautta, koska hahmottamisen haasteet vastaavat kaikenlaiseen harjoitteluun (Uttal ym. 2013, 365) ja koska mentorointi on ollut myönteisesti yhteydessä psyykkisen hyvinvoinnin

paranemiseen (Anastopoulos & King 2014, 149; Haft ym. 2019, 326). Kolmas ehdotus koskee HAHKU-mentorikoulutusta. Mentorien tunnekokemusten tukeminen erityisesti huolen, epävarmuuden ja vihan tunteiden käsittelyn suhteen on tärkeä elementti, jotta he pystyisivät jatkamaan mentorointia ja käsittelemään omia tunteita siten, että mentorointisuhde ei vahingoittuisi. Tämä on yksi elementti, johon HAHKU-mentorikoulutuksessa voisi vastata tulevissa koulutuksissa.

Tutkielma lähti liikkeelle kolmesta kokonaisuudesta – hahmottamisesta, mentoroinnista ja tunteista ohjauksessa. Tutkielma päättyi sankarikertomukseen Ainosta ja kehityskertomukseen Roosasta. Tutkimuksen tekeminen on opettanut tälle tutkijalle paljon ja samastumispintaa on löydetty syvällisemmin Roosin kertomuksesta. Niin kuin Roosa, joka mentorina koki epävarmuutta uudesta roolista, koki tämän pro gradu -tutkielman tekijä myös epävarmuutta uudesta roolistaan tutkielman tekijänä. Roosin tavalla koki tämä tutkija hämmennystä, epävarmuutta ja huolta, mutta vaan eri teemasta – hahmottamisen vaikeuden sijaan omasta tutkielmasta. Mutta kuten eräs viisas mentori totesi, saa epävarmuus *etsimään tietoa ja saa kokeilemaan ja yrittämään ja kysymään, jotka taas sit tietysti edistää sitä oppimista* (HM3). Tunteista voimmekin oppia paljon.

## LÄHTEET

- Ahvonen, M. 2021. Hahku-mentorit oppimisen ja arjen tukena (Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/76712>
- Alegado, E., J., P. 2018. A Qualitative Investigation of the Effects of Mentoring Teacher Narratives from Tianjin, China. *Journal of Education and Training*, 5 (2), 112–126.
- Alomar, M., J. & Strauch, C. C. 2014. The affect of mentoring on academic achievement in a child with attention-deficit hyperactivity disorder: Case study. *Journal of Young Pharmacists* 6 (2), 70–72.
- Anastopoulos, A., D. & King, K. A. A Cognitive-Behavior Therapy and Mentoring Program for College Students With ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22, 141–151.
- Anttila, E. & Väänänen, A. 2015. From authority figure to emotion worker: attitudes towards school discipline in Finnish schoolteachers' journals from the 1950s to the 1980s. *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (4), 555–574. DOI: 10.1080/14681366.2015.1015153
- Barbalet, J. 1998. Emotion, social theory, and social structure: A macrosociological approach. Cambridge University Press.
- Barbalet, J. 2002. Introduction: Why Emotions are Crucial. *The Sociological Review* 50 (2), 1–9.
- Bakhtin, M., M, Holquist, M. & Emerson C. 1986. "The Bildungsroman and Its Significance in the History or Realism (Toward a Historical Typology of the Novel)." Teoksessa *Speech Genres and Other Late Essays*, 10–59.
- Beltman, S., Helker, K. & Fischer, S. 2019. 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education* 11 (2), 50–70.
- Bericat, E. 2016. The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 64 (3), 491–513.

- Bozeman, B. & Feeney, M. K. 2007. Toward a Useful Theory of Mentoring. A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*, 39, (6), 719–739.
- Bullough, R., V., Jr & Draper, R., J. 2004. Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching* 30, (3), 271–288.
- Eby, L., T. & McManus, S., E. 2002. The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior* 65, 255–275.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. "Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas." Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, toimittaja Raine Valli, e-kirja. PS-kustannus.
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. 2015. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25 (4), 415–441.
- Haft, S., L., Chen, T. LeBlanc, C., Tencza, F. & Hoeft, F. Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, 24 (4), 318–328.
- Hahku.fi. 2021a. "Usein kysytyt kysymykset. Tietoa hahmotushäiriöistä." Viitattu 19.9.2021. <https://www.hahku.fi/ukk/>
- Hahku.fi. 2021b. "Hankkeen esittely." Viitattu 19.9.2021. <https://www.hahku.fi/hankkeen-esittely/>
- Hahku.fi. 2021c. "Hahmola-oppimisympäristö avautuu 6.11.2020!" Viitattu 15.10.2021. [https://www.hahku.fi/wp-content/uploads/2020/11/Hahmola\\_tiedote\\_02112020.pdf](https://www.hahku.fi/wp-content/uploads/2020/11/Hahmola_tiedote_02112020.pdf)
- HAHKU-hanke. 2020. "HAHKU-mentori. HAHKU-hankkeen koulutus 26.9.2020. Mentorihaamot." HAHKU-hankkeen julkaisemattomat diat.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315–336.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39 (1), 50–56.
- Heikkinen, H., L., T. 2018. "Kerronnallinen tutkimus." Teoksessa *Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, toimittaja Raine Valli, e-kirja. PS-kustannus.
- Heikkinen, H., L., T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus*, 39 (3), 108–120.
- Heikkinen, H., L., T. 2000. Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka*, 4 (00), 47–58.
- Heirdsfield, A., M., Walker, S., Walsh, K. & Wilss, L. 2008. Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (2), 109–124.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hänninen, V. 2018. "Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä." Teoksessa *Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, toimittaja Raine Valli, e-kirja. PS-kustannus.
- Iisakka, R. 2019. Hahmotusvaikeudet – vähän tunnettu oppimisen ongelma. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 1 (2019).  
<https://journals.helsinki.fi/e-erika>
- Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. 2017. *Mentoroinnin työkirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
[https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja\\_A4.pdf](https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf)
- Karjalainen, M., Heikkinen, T., L., H., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, 26 (2), 96–103.
- Kemper, T. D. 1987. How Many Emotions Are There? Wedding the Social and the Autonomic Components. *American Journal of Sociology*, 93 (2), 263–289.

- Kielitoimiston sanakirja. 2020. "Hahmottaa". Viimeksi muokattu 2020. Viitattu 19.9.2021.  
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/hahmottaa?searchMode=all>
- Kielitoimiston sanakirja. 2020. "Hahmotella". Viimeksi muokattu 2020. Viitattu 19.9.2021.  
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/hahmotella?searchMode=all>
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. "Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa." Teoksessa *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*, toimittajat Raimo Kaasila, Raimo Rajala & Kari E. Nurmi, 106–150. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching & Teacher Education*, 16 (8), 843–860.
- Levy-Feldman, I. 2018. The good teacher for the twenty-first century: a "mentoring teacher" with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring*, 7 (2), 177–190.
- Lyons, I., M., Ramirez, G., Maloney, E., A., Rendina, D., N., Levine, S. C. & Beilock, S. L. 2018. Spatial Anxiety: A Novel Questionnaire With Subscales for Measuring Three Aspects of Spatial Anxiety. *Journal of Numerical Cognition*, 4 (3), 526–553.
- Lucas, R. & James, A. I. 2018. An Evaluation of Specialist Mentoring for University Students with Autism Spectrum Disorders and Mental Health Conditions. *Autism Dev Disord* 48, 694–707.
- Malanchini, M., Rimfeld, K., Shakeshaft, G., N., McMillan, A., Schofield, L., K., Rodic, M., Rossi, V., Kovas, Y., Dale, S., P., Tucker-Drob, M., E. & Plomin, R. 2020. Evidence for a unitary structure of spatial cognition beyond general intelligence. *Science of learning*, 5 (9), 2–13.
- Merriam-Webster. 2021. "Mentor". Viitattu 19.9.2021. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mentor>
- Naukkarinen, M. 2021. Toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75235>

- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- OAJ. 28.9.2021. "Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa." Viitattu 8.10.2021.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Ramirez, G., Gunderson, E., A., Levine, S., C. & Beilock, S., I. 2012. Spatial anxiety relates to spatial abilities as a function of working memory in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65 (3), 474–487.
- Riebschleger, J. & Cross, S. 2011. *Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 19, (1), 65–82.
- Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. 2019. "Hahmotusvaikeudet." Teoksessa *Oppimisen vaikeudet*, toimittajat Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen, 374–391. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 30.3.2021.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html)
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stets, J. E. & Turner, J., H. 2008. "The Sociology of Emotions." Teoksessa *Handbook of Emotions, Third Edition*, toimittajat Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones & Lisa Feldman Barrett, 32–46, e-kirja. Guilford Publications.
- Syrjälä, L. 2018. "Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa." Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, toimittaja Raine Valli, e-kirja. PS-kustannus.
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. 2015. Virtual special issue on teachers and emotions in *Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014\**. *Teaching*

*and Teacher Education*, 50 (2015), 124–135.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. 2013. The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139 (2), 352–402.
- Zachary, J., L. 2002. The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education* 93, 27–38.



## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelun runko haastateltaville.

#### Tervetuloa tutkimushaastatteluun

Pro gradu -tutkielmien tarkoituksena on selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia mentorina toimimisesta sekä mentorikoulutukseen osallistumisesta.

Haastattelijat: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka

Mari Ahvonen: mari.ahvonen@gmail.com

Edona Bogujevci: edona.e.bogujevci@student.jyu.fi

Marjo Naukkarinen: marimahu@student.jyu.fi

#### Haastattelun teemoja

Mitä itse haluat kertoa Hahku-mentorikoulutuksesta ja -mentorina toimimisesta

#### Hahku-mentorikoulutus:

- Motivaatio osallistua koulutukseen ja ennakko-odotuksia
- Koulutuksen kuvailu

#### Hahku-mentorina toimiminen:

- Oma tapa toimia Hahku-mentorina
- Mitä tunteita liität Hahku-mentorina toimimiseen:

*nolostuminen, häpeä, ujostuminen, ylpeys, kateus, mielihyvä, pelko, viha, inho, suru, masentuneisuus, ahdistuneisuus, mania, tyytyväisyys, huoli*

- Vuorovaikutustilanteet mentoroitavan kanssa

#### **Tulevaisuuden näkymiä Hahku-mentorina:**

- Hahku-mentarikoulutuksen heijastuminen työelämään
- Hahku-mentorin rooli omassa työssä

## Liite 2. Litteroinnin yhteiset ohjeet ja periaatteet

### Ahvonen, Bogujevci & Naukkarinen

Kirjataan alkuun tiedot ja koodit:

- ✓ Haastattelijat: Ahvonen = H1, Bogujevci = H2, Naukkarinen = H3
- ✓ Haastateltava juoksevilla numeroinnilla haastattelujen mukaisessa järjestyksessä: HM1, HM2 jne. (HM = Hahku-mentori)
- ✓ Haastateltavan Hahku-mentorikoulutuksen ryhmä
- ✓ Haastattelun aika ja paikka sekä tallenteen kesto

Litteroidaan haastatteluista:

- ✓ Haastateltavien puhutut lauseet ja virkkeet sanatarkasti puhutun kielen mukaisesti.
- ✓ Ylimääräisiä monta kertaa toistettuja täytesanoja esim. ”niinku niinku” voi jättää pois, mikäli niillä ei ole merkitystä lauseen tai virkkeen antaman merkityksen kannalta.
- ✓ Haastattelijoiden puheenvuoroja voi yksinkertaistaa harkinnan mukaisesti.
- ✓ Erityisiä litterointimerkkejä ei tarvitse käyttää, litteroijan oman harkinnan varaisesti litteroidaan merkein:
  - ... = tauko puheessa
  - - = lause jää kesken
  - Erityisiä keskustelun tai puheen kulkuun liittyviä tapahtumia voi litteroida esim. [nauraa]
- ✓ Paikkakuntien, organisaatioiden, työpaikkojen jne. nimet sensuroidaan merkinnällä \*[paikan nimi]

### Liite 3. Tiedote tutkimukseen osallistuville.

#### TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE



## *”Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia”*

#### TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

##### **Tutkimuksen taustatiedot**

Tekeillä olevat Pro Gradu -tutkimukset liittyvät STEA:n rahoittamaan ja vuosina 2018–2021 toteutettavaan Työkäisten aikuisten hahmottamistaitojen tuki -hankkeeseen (Hahku-hanke). Hankkeessa tuotetaan hahmotushäiriöisten työkäisten toimintakyvyn kehittämiseen tarkoitettu Hahmola oppimisymäristö sekä koulutetaan mentoreita toimintakykyä tukevan ja kehittävän harjoittelun ohjaajiksi.

Tutkimuksen vastuullisina henkilöinä toimivat Hahku-hankkeen hankevastaava Juha Lahti ja projektisuunnittelija Suvi Ylönen. Opinnäytetöiden osalta tutkimuksen ohjaajina toimivat Jyväskylän yliopiston professori Raija Pirttimaa ja Tapio Puolimatka. Tutkimuksen käytännön toteuttajana ovat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelijat Mari Ahvonen, Edona Bogujevci ja Marjo Naukkarinen.

##### **Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia mentorina toimimisesta sekä mentorikoulutukseen osallistumisesta.

Haastattelut liitetään osaksi HAHKU-hankkeen aineistoa, ja saatavia tuloksia hyödynnetään hankkeeseen liittyvässä tutkimuksessa, hankkeen raportoinnissa sekä Hahmolan ja Hahku-tietopalvelun kehittämisessä.

##### **Tutkimuksen vapaaehtoisuus**

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkittavilla on oikeus kieltäytyä tai keskeyttää haastattelu tutkimuksen aikana. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Haastatteluaineisto tulee ainoastaan Pro Gradun tekijöiden ja NMI:n tutkijaryhmän käyttöön. Tutkimustulosten raportoinnissa suojataan luottamuksellisia tietoja siten, ettei yksittäisiä tutkittavia voida tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa. Lisätietoja tutkimukseen liittyvästä henkilöstörekisteristä voit lukea Hahkun tietosuojailmoituksesta.

## TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE

### Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja tutkittavan oikeudet

Varsinaisen tutkimuslupa annetaan Hahmolan kyselyyn vastaamalla ja rastittamalla sieltä ”kyllä” kohtaan ”Suostun osallistumaan tutkimushaastatteluun”. Rastittamalla kyseisen kohdan vastausvaihtoehdon ”kyllä” vakuutan, että olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä siihen, miten tutkimustuloksia tullaan jatkossa käyttämään. Olen myös tietoinen siitä, että voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Annan luvan siihen, että haastatteluvastauksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

### Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen

Tutkimus perustuu haastatteluissa saatuun aineistoon. Haastattelut litteroidaan tekstitiedostoksi. Graduntekijät ovat vastuussa aineiston asianmukaisesta säilyttämisestä ja käsittelystä siihen saakka, kunnes Pro Gradu -työt ovat valmistuneet. Tämän jälkeen graduntekijät luovuttavat aineiston Niilo Mäki Instituutin käyttöön. Tekstiksi kirjatut haastattelut sekä alkuperäiset haastattelunauhoitukset säilytetään asianmukaisella tavalla Niilo Mäki Instituutin palvelimella. Haastattelusta tehtävää tallennetta käsittelevät tutkijat ja tutkimusapulaiset allekirjoittavat salassapitosopimuksen.

### Tutkimuksen julkistaminen

Tutkimuksesta tehtäviä kirjallisia opinnäytetöitä säilytetään Jyväskylän yliopiston tiloissa. Raportti on mahdollista saada myös sähköisessä muodossa Jyväskylän Yliopiston kirjaston kautta. Valmiissa tutkimusraportissa ei paljasteta yksittäisten haastateltavien tunnistetietoja. Tutkimusraportti liitetään osaksi HAHKU-hankkeen tietopalvelua. Tutkimuksessa olevat haastateltavat tulevat saamaan tutkimuksen tiivistelmän ja verkko-osoitteen, mistä tutkimus on kokonaisuudessaan luettavissa.

### Tutkijoiden yhteystiedot:

Pro Gradu -tutkimuksen toteuttajat ja ohjaajat:

Mari Ahvonen <a href="mailto:xxx@student.jyu.fi">xxx@student.jyu.fi</a> puh. xxx	Edona Bogujevci <a href="mailto:xxx@student.jyu.fi">xxx@student.jyu.fi</a> puh. xxx	Marjo Naukkarinen <a href="mailto:xxx@student.jyu.fi">xxx@student.jyu.fi</a> puh. xxx
--	---	---

### Hahkun yhteystiedot:

Juha Lahti Hankevastaava <a href="mailto:xxx@nmi.fi">xxx@nmi.fi</a> puh. xxx	Suvi Ylönen Projektisuunnittelija <a href="mailto:xxx@nmi.fi">xxx@nmi.fi</a> puh. xxx
---	--